

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Diplomová práce

Jarmila Ester Fišerová

Zpětná vazba a koučování

Feedback and Coaching

Praha, 2012

Vedoucí práce: PhDr. David Michalík, PhD.

Chci poděkovat všem, s nimiž jsem spolupracovala, především vedoucímu práce PhDr. Davidu Michalíkovi, PhD.

A děkuju také Michaelovi a Valerii za trpělivost při závěrečném finiši.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. července 2012

.....

Jarmila Ester Fišerová

Abstrakt

Teoretická část této diplomové práce mapuje základní pojmy, přístupy a kategorizace vztahující se k procesům zpětné vazby a koučování. Také popisuje jejich vzájemné vztahy v řízení rozvoje jednotlivců i skupin. V praktické části této diplomové práce jsou kategorizovány a především pomocí kvalitativní metody zakotvené teorie zkoumány výpovědi praktikujících koučů v ohniskové skupině a v závěru formulovány do několika okruhů doporučených k dalšímu ověřování.

Klíčová slova: Zpětná vazba, koučování, rozvoj, zakotvená teorie, ohnisková skupina, klíčová událost

Abstract

The theoretical part of this thesis maps the basic concepts, approaches, and categorization processes related to feedback and coaching. It also describes their relationship in the management of the development of individuals and groups. In the practical part of this thesis are primarily categorized and using qualitative methods of grounded theory explored testimony practicing coaches in the focus group and finally formulated into a number of areas recommended for further verification.

Keywords: Feedback, coaching, development, grounded theory, focus group, key event

Obsah

ÚVOD.....	8
1. ZPĚTNÁ VAZBA	10
1.1 Biohistorický kontext.....	10
1.2 Vymezení základních pojmů	11
1.2.1 Kladná zpětná vazba	11
1.2.2 Záporná zpětná vazba	12
1.2.3 Kombinovaná zpětná vazba	13
1.3 Zpětná vazba v komunikaci a její omezení.....	13
1.3.1 Subjektivní tendence při zpětné vazbě.....	14
1.3.2 Co není komunikační zpětná vazba	16
1.4 Zpětná vazba ve firemním kontextu	17
1.4.1 Principy firemní zpětné vazby	17
1.4.2 Typologie firemní zpětné vazby	18
2. KOUČOVÁNÍ	22
2.1 Historický kontext.....	22
2.2 Vymezení základních pojmů	23
2.2.1 Co je koučování	23
2.2.2 Role v procesu koučování.....	24
2.2.3 Co není koučování	28
2.3 Přínosy koučování.....	30
3. ZPĚTNÁ VAZBA A KOUČOVÁNÍ	32
3.1 Podmínky a druhy zpětné vazby v koučování	32
3.1.1 Korektivní zpětná vazba	33
3.1.2 Podpůrná zpětná vazba	33
3.1.3 Genderová zpětná vazba	34
3.1.4 Zpětná vazba dle modality smyslového vnímání.....	34
3.1.5 Zpětná vazba dle motivujícího směru.....	35
3.2 Koučování při podávání zpětné vazby.....	35

4. VÝZKUMNÁ ČÁST	37
4.1 Cíle výzkumné části	37
4.2 Metodologie výzkumu	37
4.2.1 Výzkumný design	37
4.2.2 Výzkumné metody	38
4.2.3 Triangulace metod	42
4.2.4 Průběh výzkumu	42
4.2.5 Cílová skupina	46
5. ANALÝZA A INTERPRETACE	47
5.1 Základní kategorie	47
5.2 Paradigmatický model výzkumu	49
5.3 Analytický příběh podle paradigmatického modelu	50
5.3.1 Zpětná vazba v životě kouče aneb jak kouč vidí zpětnou vazbu	50
5.3.2 Sebereflexe kouče, jeho limity a schopnosti aneb jak kouč vidí sebe	54
5.3.3 Koučovy zkušenosti a vnější vlivy aneb jak se žije kouči se zpětnou vazbou	56
5.3.4 Učení ze zkušenosti, chyby a konflikty aneb cvičení zpětné vazby dělá mistra kouče	58
5.3.5 Splnění cílů a návyk zpětné vazby aneb kam kouč dojde se zpětnou vazbou	60
5.3.6 Potřeba dát či dostat zpětnou vazbu aneb kdo potřebuje zpětnou vazbu	62
6. DISKUZE	63
ZÁVĚR	66
Seznam použité literatury	69
Přílohy	73
1. Sebereflexe a sebehodnocení kouče	73
2. Test tendence ke korektivní nebo podpůrné zpětné vazbě	75
3. Test predikátů	76

ÚVOD

Na počátku této práce bylo zřejmě pro mě velmi kontroverzní heslo mého gurua a jednoho z mých prvních učitelů koučování: „*Čím je kouč lepší, tím méně zpětné vazby a supervize potřebuje.*” To souvětí se dá chápat v mnoha významech. Čas od času na něj zapomínám, ale ono vždycky čeká na svou chvíli – když se mi nedaří dát zpětnou vazbu tak, aby tomu koučovaný rozuměl; když se mi nedaří přijímat zpětnou vazbu tak, aby mě nezraňovala a v mnohých dalších situacích.

Koučováním se zabývám už více než deset let. Mám za sebou spoustu hodin strávených na všech stranách – nejprve jako koučovaná, pak ve výcviku koučů a dále jako externí i interní kouč. Touha zabývat se zpětnou vazbou mě spolu s koučováním provází po celá ta léta. Je to potřeba, s níž se setkávám rovněž u svých kolegů-koučů. Protože se mi v češtině nepodařilo najít odborné publikace, které se do hloubky zabývají propojením fenoménů koučování a zpětné vazby, pátrala jsem v zahraniční literatuře, kde se však podobné výzkumy realizují prakticky jen na poli sportu nebo didaktiky tělesné výchovy. Rozhodla jsem se proto začít mapovat propojení zpětné vazby a koučování, a to kvalitativním způsobem.

V první kapitole teoretické části této práce vymezím historický kontext a základní rozdělení zpětné vazby. Zaměřím se zvláště na zpětnou vazbu v komunikaci a její omezení a také se budu zabývat manažerskou zpětnou vazbou.

Ve druhé kapitole definuji koučování, zamýšlím se též nad jeho historickým kontextem, vymezuji základní pojmy koučování a popisuji role, které do koučovacího procesu vstupují. Zaměřuji se také na přínosy koučování a co naopak koučováním není.

Třetí kapitola mapuje vztah koučování a zpětné vazby, zabývá se modifikacemi těchto fenoménů a podrobně popisuje různé typy zpětné vazby při koučování.

Práce v empirické části nejdříve specifikuje a zužuje výzkumnou otázku, dále uvádí a vysvětluje metody použité pro tento výzkum a pomocí těchto metod zpracovává a kategorizuje data získaná při vedení ohniskové skupiny.

Součástí této části práce je zakotvená teorie tak, jak vznikla po kategorizaci dat z ohniskové skupiny a doplňujících rozhovorů.

V diskuzi se zamýšlím nad limity a sumarizuji kvalitativní výstupy a v závěru celou práci shrnuji a navrhuji směr dalšího zkoumání.

Tato diplomová práce bude sloužit také jako orientační pomůcka pro mé současné spolupracovníky a podle svého počátečního předvýzkumu v terénu předpokládám i využití obecně ve firemním prostředí. Součástí této části práce je také několik praktických příloh.

Věřím, že má práce přispěje k dalšímu rozvoji koučování a bude inspirovat kolegy ke zkoumání výhod synergického spojení koučování se zpětnou vazbou.

1. ZPĚTNÁ VAZBA

Never tell anyone that you're writing a book, going on a diet, exercising, taking a course, or quitting smoking. They'll encourage you to death.

Nikdy nikomu neříkej, že píšeš knihu, držíš dietu, cvičíš, studuješ nebo přestáváš kouřit. Budou tě podporovat k smrti.

Lynn Johnston (1990)

1.1 Biohistorický kontext

Zpětná vazba je neustále **všude kolem nás a je užitečná**. Třeba to, že člověk dokáže stát na nohou, aniž by spadl, je díky zpětné vazbě: pomocí senzorů polohy lidský mozek vše vyhodnocuje a stimuluje jednotlivé svaly tak, abychom rovnováhu udrželi. Je mnohem obtížnější udržet rovnováhu při zavřených očích, když do nás navíc někdo strčí. Někteří však dokonce i v tomto případě rovnováhu udrží, protože oko není ve skutečnosti jediný polohový senzor – mozek například vyhodnocuje polohu také pomocí tekutiny ve vnitřním uchu. Rozpojení těchto okruhů zpětné vazby je pak patrné třeba v bezvědomí, kdy se lidské tělo skácí k zemi.

Ve starověkých římských lázních byl pro regulaci proudu vody používán plovákový ventil sestavený na principu negativní zpětné vazby (DeForest, 2003). Je to mechanismus stejný jako u plovákových ventilů, které redukuje palivo v karburátoru nebo v nádrže splachovací toalety – dokud je kapaliny málo, mechanismus zpětné vazby je otevřen, pokud se objem naplní, mechanismus zamezí dalšímu přitékání.

Za počátek **průmyslového využití zpětné vazby** (neboli regulace) je považován začátek průmyslové revoluce, přesněji rok 1769, kdy James Watt vynalezl odstředivý regulátor otáček pro parní stroj¹ (Carnegie, 2005).

Pojem zpětná vazba najdeme dále např. v kybernetice, akustice, ale i v technice obecně, v biologii, ekonomii, systémové dynamice a dalších oborech. Dle Kubeše a Šebestové (2008) má totiž zpětná vazba v elektrotechnice, teorii systémů i ve

¹ Zájemci ho mohou spatřit v technickém muzeu v Praze, ale mimo jiné i ve skanzenu Solvayovy lomy mezi Svatým Janem pod Skalou a Bubovicemi v okrese Beroun.

strategickém managementu jednu společnou vlastnost – poskytuje systému životně důležité informace. Hroník (2006) dále zdůrazňuje, že výkonnější motory, výkonnější organismy či organizace se od těch méně výkonných odlišují **množstvím zpětných vazeb**.

1.2 Vymezení základních pojmů

Akademický slovník cizích slov (Petráčková a Kraus, 1995) definuje v užším slova smyslu zpětnou vazbu jako informaci **o kladném/správném** nebo **záporném/nesprávném** provedení úkonu či výsledku², aby ho bylo možno případně regulovat, zpevňovat, posilovat. Rozlišuje sluchovou, zrakovou a hmatovou zpětnou vazbu.

Zpětná vazba (nebo zpětnovazební smyčka) je termín pro situaci (mechanismus, elektronický obvod), kdy **výstup nějakého systému ovlivňuje zpětně jeho vstup** (Horská, 2009). Norbert Wiener, považovaný za zakladatele kybernetiky, přirovnával zpětnovazební smyčku ke slepecké holi, která dává slepci zpětnou informaci o jeho pohybu, a tak ovlivňuje jeho pohyb následující. Wiener používal pojem zpětná vazba pouze vzhledem ke strojům a živým organismům, posléze jej však rozšířil i na sociální systémy (Hroník, 2006).

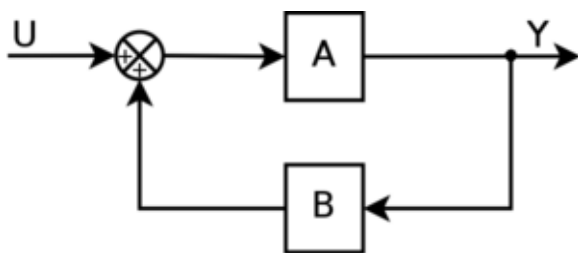
Heylighen a Joslyn (2001) uvádějí, že veškerá zpětná vazba má nelineární povahu, děje se v cyklech či spirálách. Vrací děj k výchozímu bodu (prvotní příčině) a mění charakter další reakce, ať už kumulativně – což zpravidla znamená další následné **zvětšování reakce**, nebo kompenzačně – což zpravidla **stabilizuje** systém.

Podle efektu, jaký má zpětnovazební smyčka na změnu výchozího stavu, hovoříme o kladné (pozitivní) zpětné vazbě nebo o záporné (negativní) zpětné vazbě.

1.2.1 Kladná zpětná vazba

Pokud zvýšení hodnoty U, přiváděné z výstupu Y na vstup, způsobí další zvýšení hodnoty na výstupu Y, jedná se o kladnou zpětnou vazbu. Pokud je navíc výsledné zesílení celého cyklu větší než 1, může výstupní hodnota systému nekontrolovatelně růst. Obvykle tento růst samozřejmě narazí na omezení dané charakterem systému, v němž vazba probíhá.

² Toto je zúžená definice zaměřená zřejmě na definování zpětné vazby v komunikaci (viz podkapitola 1.3 této práce). Vyvozují to ze spojení „*kladném = správném ... záporném = nesprávném*“. V teorii systémů je definována kladná a záporná zpětná vazba bez hodnocení správně x nesprávně (viz oddíly 1.2.1 a 1.2.2 této práce).



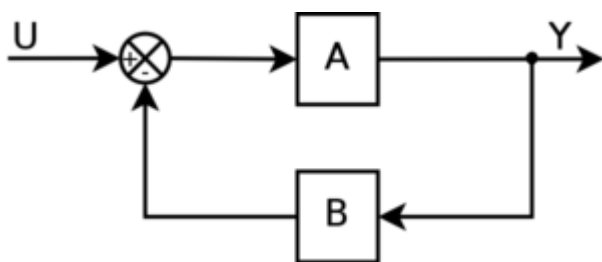
Obrázek 1 – Kladná zpětná vazba

Kladná zpětná vazba obvykle způsobuje **zesílení nebo akceleraci jevů**. Zpravidla mívá negativní důsledky pro stabilitu systému, protože má kumulativní povahu. Kladná zpětná vazba je zodpovědná za růst systému (Heylighen a Joslyn, 2001) až do jeho limitu.

Příkladem kladné zpětné vazby je fyziologická laktace. Čím více matka dítě přikládá k prsu a kojí, tím více mléka žlázy produkují. Limitem je v tomto případě kapacita mléčné žlázy. V elektroakustice způsobuje zpětná vazba známé *pískání*, kdy se výstupní zvuk z reproduktorů dostane zpět na mikrofonní vstup, je zesílen do reproduktorů a zesílený signál je opět přijat mikrofonem. Limitem je zde výstupní výkon zesilovače. Na principu kladné zpětné vazby je dle ústního sdělení Františka Hroníka (Business brunch, Praha, 22. 5. 2009) založeno také šíření chřipkového viru nebo rozmach prodeje mobilních telefonů v 90. letech 20. století: prodej přístrojů stimulovali lidé, kteří jej již měli – tím, že dokázali přesvědčit své známé, aby si jej také pořídili. Čím bylo majitelů telefonu více, tím rychleji prodej rostl – až do vyčerpání kapacity trhu.

1.2.2 Záporná zpětná vazba

Pokud zvýšení hodnoty U , přiváděné z výstupu Y na vstup, způsobí snížení hodnoty na výstupu Y , jedná se o zápornou zpětnou vazbu.



Obrázek 2 – Záporná zpětná vazba

Tento druh zpětné vazby se využívá v regulační technice pro udržení stálých parametrů systémů, neboť v případě výskytu výchylky od ustáleného stavu dokáže zpětná vazba působit proti této výchylce a potlačit ji. Negativní zpětná vazba má tendenci vyrovnávat odchylky v systému a působit kompenzačně. Je přítomná jako řídicí mechanismus ve strojích všech možných typů, v organismech (např. při homeostáze nebo inzulínovém cyklu), v rovnováze nabídky a poptávky v ekonomice (Heylighen a Joslyn, 2001).

Záporná zpětná vazba je předpokladem pro systémovou stabilitu.

Příkladem záporné zpětné vazby je nastavení teploty vody. Pokud je voda příliš studená, otevřeme více kohoutek s teplou vodou, naopak když je voda příliš horká, kohoutek teplé vody přivřeme. Rychlost nastavení optimální teploty vody závisí na šikovnosti regulátora, neboli na kvalitě zpětné vazby.

1.2.3 Kombinovaná zpětná vazba

Příkladem kombinované zpětné vazby může být koexistence dravců a kořisti ve volné přírodě. Pokud je málo kořisti, začnou dravci vymírat hlady. Tím má kořist méně nepřátel a začne se množit. To pro dravce znamená více potravy, a tak jejich počet začne opět růst. V určitou dobu jich však bude tolik, že velikost kořisti začne opět klesat a dravci díky tomu začnou vymírat. Množství kořisti má kladný vliv na množství dravců, zatímco množství dravců má záporný vliv na množství kořisti. Nedochozí zde k ustálení populace na konstantní hodnotě, ale ani nedochází k jejímu narůstání směrem k nekonečnu. Tento děj je takzvaně *na mezi stability* a je periodický, stejně jako optimální kombinovaná zpětná vazba v komunikaci.

1.3 Zpětná vazba v komunikaci a její omezení

Obecné zákonitosti zpětné vazby (viz podkapitoly 1.1 a 1.2 této práce) můžeme užitečně aplikovat na mezilidskou komunikaci. Jde pak o komunikační zpětnou vazbu, jež je podmnožinou mnoha forem zpětné vazby, a kterou většinou mají na mysli autoři psychologické i populární literatury, když píšou o (pouhé) *zpětné vazbě*. V další části práce používám rovněž tuto redukci.

Haberleitnerová (2009) v tomto smyslu uvádí, že zpětná vazba je ústřední aktivitou v rámci vedení a rozvoje lidí, protože je **fixní součástí veškeré komunikace**. V reálném světě je však průběh procesu zpětné vazby omezen zejména ve své:

- **plynulosti**, protože exponenciální průběh děje je ideálním případem. Místo hladké exponenciály bude reálný průběh více *schodovitý*, avšak přesto bude mít exponenciální charakter (Kotek et al., 1990). To znamená, že mezi akcí jednoho a reakcí/zpětnou vazbou druhého člověka a rovněž mezi reakcí/zpětnou vazbou a následující akcí prvního (viz zpětnovazebná smyčka v podkapitole 1.2 této práce) jsou vždy zpoždění v čase, ale tyto děje na sebe cyklicky navazují. Hroník (2007) uvádí, že lineární kauzalita příčiny a následku v řízení lidí je možná jen v případech, kde zcela chybí zpětná vazba (např. odevzdám pozdě požadovaný úkol a nic se neděje, dál tedy pokračuji ve své práci stejně);
- **konečnosti**, protože u záporné zpětné vazby dříve či později dojde k setření rozdílu mezi ještě klesající veličinou a její nulovou hodnotou. U kladné zpětné vazby se naopak exponenciálně rostoucí veličina musí dříve či později střetnout s některou z mezí systému (Kotek et al., 1990). To znamená, že zápornou zpětnou vazbu můžeme druhému dávat jen do té doby, dokud jeho akce neklesne na nulu, pak nemá záporná zpětná vazba smysl; případně série po sobě jdoucích záporných zpětných vazeb způsobí *vynulování* akce. A naopak kladnou zpětnou vazbu můžeme dávat jen do toho momentu, dokud je co zlepšovat. Pokud člověk dosáhl mezí (maxima či minima), zpětná vazba ve smyslu reakce na akci prakticky postrádá smysl.

1.3.1 Subjektivní tendence při zpětné vazbě

Součástí procesu zpětné vazby jsou vždy *subjektivní tendence*, které mohou snižovat či zcela znehodnocují kvalitu i výsledek celého procesu. Subjektivní tendence vyplývají z individuálního vnímání skutečnosti v závislosti na osobních vlastnostech poskytovatele zpětné vazby, jako je např. vzdělání, zkušenosti, předsudky, sebevědomí. S těmito tendencemi se setkáváme nejčastěji (Koubek, 2002; Mikuláščík, 2003; Štěpaník, 2010; Wagnerová, 2005):

- **haló efekt**³, ke kterému dochází, generalizuje-li poskytovatel pozitivní⁴ či negativní chování v jednom aspektu práce na celou práci,

³ Např. efekt posledního dojmu – projevy hodnoceného se před blížícím se formálním hodnocením mohou změnit, pracovník chce udělat na hodnotitele rychlý dobrý dojem.

- **efekt prvního dojmu**⁵, kdy poskytovatel posuzuje zaměstnance na základě prvního pozitivního či negativního úsudku a následně ignoruje nebo zkresluje skutečný výkon zaměstnance na základě tohoto dojmu,
- **efekt podobnosti sobě**⁶ se vztahuje na tendenci poskytovatele posuzovat pozitivně ty pracovníky, kteří mají stejné či podobné postoje, hodnoty nebo zájmy jako on sám,
- **chyby kontrastu**⁷ se poskytovatel dopustí v případě, že srovnává zaměstnance s jinými zaměstnanci spíše než se specifickými standardy výkonnosti. Takové posuzování je špatné, neboť od pracovníka se vyžaduje výkon na úrovni minimálních přijatelných norem,
- **chyba centrální tendence**⁸ nastane tehdy, když poskytovatel vidí všechny průměrně nebo blízko průměru, to znamená, že používá pouze průměrné stupně hodnocení a vynechává nadprůměrné a podprůměrné,
- **chyby mírnosti**⁹ nebo **přísnosti** se dopouští poskytovatel, který má tendenci všechny vnímat na jednom konci škály bez ohledu na jejich aktuální pracovní výkon,
- **obavy z ohrožení vlastní pozice**, kdy nadřízený poskytovatel zpětné vazby ze strachu před ohrožením vlastní pozice má snahu nedoceňovat zejména nejprogresivnější a nejschopnější jedince nebo projevy chování,
- **submisivita**, kdy poskytovatel podléhá názorům autorit nebo většinovému mínění,
- **zjednodušující vidění**, kdy jde o tendenci poskytovatele zjednodušovat komplexní a složité situace,
- **konformita** jako přizpůsobení se všeobecným standardům, odmítání inovačních trendů,

⁴ Např. favoritismus, kdy jde o preferování oblíbenců.

⁵ Kumulativní chyba, při níž jsou pohledy na pracovníka jednoznačně přenášeny z minulosti bez ohledu na pracovní výkon v posledním hodnoceném období. Pracovník na základě tohoto získá dojem, že jeho aktuální pracovní výkon nemá vliv na hodnocení, na jeho snahu není brán zřetel.

⁶ Např. osobní zaujatost – je způsobena něčím, co se poskytovateli zpětné vazby na pracovníkovi nelíbí, z čehož plynou tendence pracovníka podceňovat; chyba projekce – projektování vlastních nedostatků nebo vlastních předností do hodnocených pracovníků.

⁷ Např. průměrný jedinec mezi třemi slabými může vypadat jako nadprůměrný.

⁸ Těchto chyb se nejčastěji dopouštějí ti, kteří se nechťejí odlišovat a snaží se vyhnout konfliktům. Ve skutečnosti jsou však lepší pracovníci demotivováni, horší pracovníci získají dojem, že je vše v pořádku a nebudou se snažit o zlepšení.

⁹ Např. neschopnost kritizovat, kdy poskytovatel není schopen konstruktivní kritiky, což vyvolává spory s hodnoceným, hodnocený přistupuje k defenzivnímu chování a kritiku odmítá.

- **sebeuspokojující prorocství¹⁰**, při němž poskytovatel všechny signály, které potvrzují jeho teorii, vnímá velmi demonstrativním způsobem; naopak signály, které jeho teorii nepotvrzují, nevnímá nebo si je ani neuvědomuje,
- **špatná popř. neexistující zpětná vazba.**

1.3.2 Co není komunikační zpětná vazba

Zpětná vazba od druhého člověka je vždy subjektivní (ve smyslu kategorií dobře x špatně, líbí x nelíbí) a měla by být tak vnímána (Horská, 2009). Hroník (2007) vyjmenovává vše, co není komunikační zpětnou vazbou, ačkoliv je to mnohdy za ni považováno:

- **Hodnocení chování místo informace o chování**
Prvek hodnocení *dobře x špatně* nebo interpretace může být manipulativní, vyvolává závislost, obranu, protiútok.
- **Popis člověka jako takového místo popisu chování**
Reálným cílem totiž nemůže být změna druhého, ale poskytnutí informace o tom, co je přijatelné či nikoliv. Partner může nebo nemusí změnit své chování – je to jeho rozhodnutí, samozřejmě se všemi z toho vyplývajícími důsledky.
- **Poskytování zobecnujících tvrzení místo specifických informací**
Je třeba přesně a stručně popsat žádoucí chování, nepracovat s dojmy.

Mezi konstruktivní zpětnou vazbou a kritikou, která se za zpětnou vazbu vydává, jsou tyto hlavní rozdíly:

	Zpětná vazba	Kritika
Zaměření	Na výsledek: <i>Co se stalo?</i>	Na problém: <i>Co je špatně?</i>
Reakce	Na využití: <i>Co se můžeš naučit?</i>	Na selhání: <i>Kdo za to může?</i>
Pátrání	Jak: <i>Jak se to stalo?</i>	Proč: <i>Proč se to stalo?</i>
Ponaučení	Příležitost: <i>K čemu je zde příležitost?</i>	Omezení: <i>Jak by tě to mohlo omezit?</i>

Tabulka 1 – Rozdíly mezi zpětnou vazbou a kritikou dle Atkinsonové a Choisové (2009)

¹⁰ Např. negativistická chyba – hodnotitel akceptuje pouze negativní stránky a skutečnosti spojené s pracovním výkonem hodnoceného, nevyužívá pozitivního jazyka, nevidí důvod pro uznání či pochvalu. Výsledkem je ztráta motivace pracovníka.

1.4 Zpětná vazba ve firemním kontextu

Zpětná vazba v prostředí firem není hitem posledních let. Techniku řízené zpětné vazby podle Hroníka (2007) uvedl do praxe neznámý německý teolog a v 16. století ji začal používat Jan Kalvín a Ignác z Loyoly. Hroník (2007) dále uvádí, že se užívání zpětné vazby podílelo na rozvoji kalvinismu, respektive jezuitského řádu tím, že členům umožňovalo soustředit se na výkonnost, výsledky a následný rozvoj.

Důkazem toho, že chybějící zpětná vazba může mít fatální následky, je například Zimbardův experiment Stanfordské vězení (in Atkinson et al., 2003). Zimbardo náhodně přidělil vybraným studentům Stanfordské univerzity role *vězňů* nebo *vězňů* a dva týdny měli v těchto rolích vystupovat ve sklepě univerzity, kde bylo simulováno vězení. Experimentátoři však museli pokus předčasně ukončit již sedmý den, protože krutost studentů v rolích *dozorců* dosahovala neúnosné míry a *vězni* se stávali velmi apatickými. Jedním z poznatků v tomto experimentu byl opět fakt, že pokud člověk není vystaven mnohostranné a permanentní zpětné vazbě, jeho chování je deformováno. **Uzavřený systém zpětnou vazbu nepodporuje.**

Podobně dopadl i Milgramův pokus (in Atkinson et al., 2003) s *učiteli a žáky*, v němž osoby v rolích *učitelů* dávaly zpětnou vazbu *žákům* pomocí elektrických impulsů, když *žáci* udělali chybu. *Učitelé* byli ochotni zvyšovat dávku elektrického impulsu *žákům* (pouze simulovanou, ve skutečnosti *žáci* stále dostávali stejně malé a neškodné množství elektrického impulsu, což ale *učitelé* nevěděli), protože experimentátoři je povzbuzovali a utvrzovali v prospěšnosti pokračování experimentu. Dělo se tak, přestože *učitelé* zároveň dostávali zpětnou vazbu od *žáků*, kteří křičeli a sténali. Experiment odkryl krom jiného i mechanismus, kdy se vzdáváme své autonomie ve prospěch autority, která má moc – což je běžné v organizacích – a také poukázal na to, jak se může deformovat hodnocení situace pracovníků, když obsahuje zpětnou vazbu od autority.

Myšlenky této podkapitoly shrnuje stručně Hroník (2007), když říká, že firemní zpětná vazba je efektivní, pokud je sociální **systém otevřený**, zpětná vazba přichází **z různých stran** a je **nepřetržitá**.

1.4.1 Principy firemní zpětné vazby

Poskytování a přijímání zpětné vazby by mělo být samozřejmou činností ulehčující spolupráci a rozvoj, na druhé straně má zpětná vazba v sobě silný hodnoticí prvek a není

v manažerské oblasti takovou samozřejmostí. Folkman (2006) zjistil u cca tisícovky manažerů, že pouze 16 % z nich aktivně vyhledává zpětnou vazbu od svých kolegů. Své další zkušenosti z tohoto průzkumu shrnul **do jednoduchých principů**:

- Požádáním o zpětnou vazbu se zvýší očekávání druhých, že se žadatel změní.
- Pokud se po obdržení zpětné vazby žadatel nezmění, bude vnímán hůře než předtím.
- O čem člověk není přesvědčen, že je třeba změnit, to nezmění.
- Kromě odmítání zpětné vazby bývá sklon odmítat také toho, kdo ji poskytuje.
- Je třeba najít správnou míru přijetí zpětné vazby – ani ji nezveličovat, ani neodmítat.
- Proces změny začíná v okamžiku přijetí zpětné vazby.

1.4.2 Typologie firemní zpětné vazby

Z mnoha možných způsobů rozdělení uvedme pro účely této práce relevantní dělení zpětné vazby podle počtu zúčastněných:

Zpětná vazba „sám sobě” (autofeedback): Zpětná vazba poskytnutá sobě samému posiluje schopnosti sebeřízení. Buď jde o sebehodnocení, nebo o sebereflexi:

- Sebehodnocení: Hroník (2007) nabízí metodu retrospektivního autofeedbacku, která spočívá v pohledu zpět na období posledního půlroku. Ten, kdo tuto metodu využívá, rozebere tři vlastní úspěšné a tři neúspěšné události. Na základě rozboru pak formuluje cíle – u neúspěšných událostí, co příště udělá jinak; u úspěšných, co bude příště opakovat. Výhodou této metody je dostupnost komukoliv a kdykoliv, nevýhodou určité subjektivní zkreslení. Tuto nevýhodu eliminoval např. Drucker (2001), který metodu směřoval výhradně k budoucím událostem (formuloval klíčové cíle a očekávaný efekt).
- Sebereflexe¹¹: Hroník (2006) vysvětluje sebereflexi jako vnímání svých pocitů a dojmů, kdy je účastník v kontaktu sám se sebou, může vyjadřovat své úvahy a hypotézy – na rozdíl od sebehodnocení, kde jde více o popis toho, čeho si mohou všimnout i druzí (Parma, 2006). Neusar (2009, s. 34) se zabývá příčinami lidského chování a uvádí, že „*usuzování o příčinách není stejné, jestliže usuzujeme sami pro*

¹¹ Praktická ukázka písemné sebereflexe kouče ve výcviku je v příloze č. 1.

sebe nebo na přání či dotaz někoho jiného. Pro usuzování z osobních důvodů máme vždy nějakou důležitou pohnutku. (...) To, na co přijdeme, je pak mnohem důležitější nežli fakt, zda jde o objektivní příčinu našeho chování, či je tato příčina iluzorní.”

Zpětná vazba mezi dvěma lidmi: Vedle výchozího stavu je formulována cílová představa a společně se hledají cesty, jak k ní dospět. Tuto zpětnou vazbu můžeme dále rozdělit podle nejčastěji používaných forem:

- Verbální: Výhodou této formy je interaktivita a možnost reakce, nevýhodou tlak času, nemožnost vzít zpět neobratné formulace a subjektivní interpretace. Hroník (2007) upozorňuje na nebezpečí devalvace procesu zpětné vazby zastaralými způsoby jako např. *sendvič* (něco pozitivního na počátku, negativní jádro sdělení uprostřed, opět něco pozitivního s úsměvem na závěr) a nutnost oddělovat negativní a pozitivní verbální informace.
- Písemná: Výhodou je možnost kdykoliv se k výstupu vrátit, nevýhodou jednosměrnost sdělení, tudíž nemožnost otázek či reakce. Je možné použít např. polostrukturovaný *dopis koučovi/koučovanému* – kvalitativní vyjádření s definovanou strukturou (Hroník, 2007).

Optimální je obě tyto formy kombinovat.

Účinné je také hledisko **procesní a cílové zpětné vazby** (Horská, 2009):

- Procesní zpětná vazba se zaměřuje na popis procesu – tedy celé spolupráce nebo činnosti. Tato forma je vhodná např. pro poskytování zpětné vazby koučovi od koučovaného.
- Cílová zpětná vazba se zaměřuje na cíl, např. zda bylo koučovaným dosaženo takového cíle, který sám definoval na počátku kontraktu.

Zpětná vazba „nezávislého”¹² pozorovatele: Pozorovatel může buď poskytnout zpětnou vazbu již během pozorování, nebo vůbec nevstupuje do interakce s pozorovaným a zpětnou vazbu podává po skončení pozorovaného formátu (sem můžeme zařadit také většinu diagnostických testů):

- Assessment centrum: převážně diagnostická metoda zaměřená na oblast sociálních dovedností a (manažerských) kompetencí. Je to soubor různých úkolů a aktivit sloužících k hodnocení uchazečů pozorovateli a k výběru toho nejlepšího pro vypsanou pozici.
- Development centrum: především rozvojová metoda zaměřená také na oblast sociálních dovedností a (manažerských) kompetencí. Napomáhá účastníkům uvědomit si vlastní konkrétní rozvojové potřeby, srovnat své schopnosti s kolegy a slouží jako východisko pro tvorbu individuálních rozvojových plánů.
- Mystery shopping: jedná se o výzkum kvality služeb prováděný zpravidla pomocí specializovaných agentur metodou tzv. falešného zákazníka.

Skupinová zpětná vazba (Hroník, 2007):

- Sociogram: metoda sociometrické analýzy spočívající v grafickém znázornění vzájemných sociálních preferencí na základě sympatií.
- Sociomapping: metoda vizualizace sociometrických dat, která se zaměřuje ne na vzájemné sympatie, ale na klíčové aspekty spolupráce (komunikace, vzájemná dostupnost, znalost náplně práce apod.).
- Supervize: kvalifikovaný dohled zaměřený na kvalitu práce, který má podobu týmového moderovaného rozhovoru, Balintovské skupiny apod.

¹² Parma (2006), který se své práci kouče opírá mj. o kybernetiku II. řádu, uvádí, že pozorovatel je součástí pozorovaného a také pozorovatel a pozorované jsou vždy ve vzájemné interakci.

- 360° zpětná vazba: moderní nástroj směřující k objektivizaci, který umožňuje zjistit úroveň jednotlivých schopností/kompetencí u měřené osoby v reálném kontextu. Jako součást programu rozvoje pomáhá ukázat silné stránky a vytipuje oblasti pro růst. Zaměstnanec dostává zpětnou vazbu podle stejných kritérií nezávisle od podřízených, kolegů a nadřízeného. Součástí může být i zpětná vazba od (interního) zákazníka.

2. KOUČOVÁNÍ

Když byl světoznámý psychiatr Milton Erickson malým klukem a hrál si s dětmi ve stodole, najednou se objevil na statku veliký cizí kůň. Minul děti a pustil se do pití vody ve žlabu. Milton se rozhodl k odvážnému činu. Opatrně vyšplhal na žlab s vodou a spustil se na hřbet koně. Kůň odfrkl a pokračoval v pití. Když dopil, Milton se chytl jeho hřívky a pobídl jej koleny. Kůň se vydal zpět po cestě. Ke konci cesty zaváhal a Milton vyčkával. Pak si kůň vybral směr a Milton jej znovu pobídl do kroku. O čtyři hodiny později, daleko v údolí vidí farmář Milтона, jak přijíždí na koni ke statku. Řekl mu: „Jak jsi věděl, kam ho máš přivést?“ Milton odpověděl: „Cestu znal kůň. Já jen dával pozor.“

volně dle Atkinsonové a Choisové (2009)

2.1 Historický kontext

Kouč (angl. coach) znamená původně kočár jako pomocný prostředek přepravy, kterým se vydáme na cestu a dosahujeme jím cíle. Fischer-Epe (2006) popisuje etymologii tohoto slova a uvádí, že slovo coach je v angličtině doloženo od roku 1556 a pochází z maďarštiny. V roce 1848 se slovo coach objevuje jako označení soukromého opatrovníka pro univerzitní studenty a nejprve se používá hovorově mezi studentstvem. Ve sportovní oblasti se od roku 1885 mluví o koučování (coaching) v Anglii a v USA. V podnikovém kontextu (především amerických firem) označuje koučování od sedmdesátých let minulého století styl **vedení zaměřený na individuální rozvoj**, který spolupracovníky podněcuje k dalšímu osobnímu růstu a ke zlepšování jejich výkonnosti.

Autorem aplikace koučování do firemního kontextu je kapitán univerzitního tenisového týmu na Harvardu a pozdější sportovní trenér Timothy Gallwey. V první fázi koučování manažerů šlo především o další rozvoj sociálních kompetencí jednotlivých vedoucích pracovníků, v posledních dvaceti letech se zřetelně rozšířilo jeho pole: v rámci restrukturalizace, strategických změn a fúzí se koučování v mnoha podnicích zavádí také jako koncept systematického rozvoje klíčových osob a celých vedoucích týmů (Šnýdrová, 2000).

Současný celosvětový rozmach koučování můžeme ilustrovat tím, že šest velkých globálních organizací zabývajících se koučováním vedle sdružování praktikujících koučů také velmi často pořádá semináře a výcviky jak pro kouče budoucí, tak i pro laickou veřejnost. Jedná se o the International Coaching Council (ICC), the International Coach Federation (ICF), the International Association of Coaching (IAC), the Certified Coaches Federation (CCF), the European Coaching Institute (ECI) a the International Guild of Coaches (IGC). V Čechách aktivně pracuje pobočka ICF, pobočka Evropské rady pro mentoring a koučink (EMCC) a Česká asociace koučů (ČAKO).

2.2 Vymezení základních pojmů

2.2.1 Co je koučování

Ve známém výkladovém slovníku Concise Oxford Dictionary se slovo koučovat definuje jako *vyučovat, pomáhat překonat obtíže, připravovat, naznačovat, poskytovat fakta*. (Whitmore, 2004, s. 17) Tato definice však není úplná.

Pojem koučování se dnes užívá zpravidla ve třech významech:

- individuální **psychologická péče** ve vrcholovém sportu,
- označení **stylu vedení zaměstnanců** či zákazníků orientovaného na rozvoj,
- označení **individuálního poradenství** pro vedoucí pracovníky a pracovníky zodpovědné za projekty.

Parma (2006) uvádí ještě další možný obsah koučování:

- označení **nespecifické psychické podpory**, která se spíše blíží terapii.

Koučování můžeme chápat jako **způsob vedení lidí a také model komunikace**. Jedná se o interaktivní způsob vedení rozhovoru, kdy se kouč pomocí cíleně a vhodně pokládaných otázek snaží dostat z lidí to nejlepší a odhalit jejich skryté možnosti (Parma, 2006). Je to tedy nenásilné zlepšování vnímání reality, prohlubování znalostí či dovedností a motivování k většímu výkonu i seberozvoji, vedoucímu k optimálnímu řešení případného problému.

Koučovací rozhovor se od klasicky vedeného rozhovoru odlišuje tím, že proniká pod povrch a dostává se až k podstatě problému. To umožňuje podívat se na problém z jiného úhlu pohledu než doposud – aby si koučovaný snáze uvědomil, jaký má skutečně problém, co je jeho cílem a v jaké se nyní nachází situaci vzhledem k tomuto cíli (Whitmore, 2004). Koučovaný se tak naučí lépe vnímat realitu: více pozoruje i naslouchá, získává více potřebných informací a faktů, lépe se učí, a tak poznává sám sebe, rozvíjí své schopnosti, sebedůvěru i odpovědnost za své jednání. Právě zdravá sebedůvěra a akceptovaná odpovědnost jsou v koučování velmi důležité, neboť je-li odpovědnost vnucena (nikdo se nezeptal na názor koučovaného), neexistuje zde možnost volby a není podáván maximální výkon. Podle Haberleitnerové (2009) má být každé koučovací setkání zahájeno vyjasněním povahy problému a stanovením cílů dané schůzky tak, aby se koučovaný s cíli ztotožnil a přijal je za své. Musí mít tedy možnost volby při stanovení vlastních cílů¹³. Poté je koučovaný vhodnými otázkami veden k novým možnostem pohledu na problém a povzbuzován k hledání nových řešení a k navrhování nových akcí. Konečné řešení problému je tak zcela na koučovaném. Kouč se s koučovaným dohodne na realizaci zvoleného řešení a ujistí se, že zvolený postup práce je detailně rozpracován, takže je realizovatelný. Tento přístup vede koučovaného k samostatnosti, zvyšování sebedůvěry a přijímání odpovědnosti.

Koučování dle Milтона Ericksona (in Atkinson a Choís, 2009) je přesvědčení, že lidé už mají v sobě **všechny zdroje k úspěchu**. Miltonův záměr v úvodu této kapitoly byl dovést koně domů. Důvěřoval tomu, že zvíře cestu zná, věřil inteligenci toho zvířete a vedl koně jednoduše – tak, aby zůstal na cestě. To samé vlastně dělá kouč.

2.2.2 Role v procesu koučování

Kouč pomáhá koučovanému lépe pochopit rozměr problému a pouze jej provází procesem řešení. Úlohou kouče není řešit problémy, učit koučovaného a radit mu, není v pozici mentora, experta ani instruktora. Kouč neposkytuje koučovanému hotová řešení problémů ani odpovědi na položené otázky a koučovaný nezískává holá fakta a příkazy od kouče, ale s jeho pomocí postupně nalézá řešení sám. Kouč je odborníkem na **proces koučování**. Jinak řečeno, kouč koučovanému pomáhá ujasnit si, kde je jádro jeho problému, co chce dělat, čeho chce dosáhnout, pozitivním myšlením u něj vytváří potřebné odhodlání, pomáhá mu překonat možné překážky, moderuje proces tvorby variant a objevování řešení,

¹³ Ne vždy je stanovení cílů záležitostí pouze koučovaného, velmi často cíle stanovuje tzv. zadavatel (viz oddíl 2.2.2 této práce) – což může být nadřízený koučovaného, vlastník firmy atd.

které si ale koučovaný sám hledá a vytváří a jež přesně odpovídá jeho potřebám a je pro něj přijatelné. Tento přístup zvyšuje pravděpodobnost, že koučovaný své řešení opravdu uskuteční. Vytváří mezi koučem a koučovaným vztah vzájemné podpory a důvěry, pocit jistoty a minimálního nátlaku (Gallwey, 2004). Navázání takového vztahu ale vyžaduje čas, nezřídka i změnu postojů či chování a přizpůsobení organizační kultury. Kouč, který chce být úspěšný ve své činnosti, nemusí být odborníkem¹⁴, ale musí se naučit rozumět koučovaným a zacházet s nimi tak, aby jim umožnil z objektivního i subjektivního hlediska co nejvhodnější a současně co nejefektivnější seberealizaci. Kouč by měl poskytovat také dostatečný prostor a svobodu pro rozvinutí talentu. Horská (2009) uvádí, že kouč musí být vybaven znalostmi, dovednostmi a postoji. Mezi znalosti patří různé koučovací modely, typy otázek a způsob jejich kladení, zákonitosti komunikace, podmínky navázání důvěrného vztahu s koučovaným apod. Na úrovni dovedností se musí naučit poskytovat účinnou zpětnou vazbu, aktivně naslouchat, přiměřeně reagovat na vzniklé situace. Postoj ke koučovanému a k sobě musí být postojem zralého a důvěryhodného člověka, partnerským přístupem.

- **Manažer-kouč:** tato myšlenka byla v Německu od začátku osmdesátých let minulého století rozvíjena pod označením vedoucí pracovník jako kouč. Požadavek, že vedoucí pracovníci mají být aktivní také jako kouči svých spolupracovníků, se nejprve zavedl v obchodních odděleních a posléze se rozšířil na všechny oblasti vedení (Fisher-Epe, 2006). Protože podpora a rozvoj spolupracovníků patří k úkolům vedení, je idea vedoucího pracovníka jako kouče smysluplná a srozumitelná. Co se tím přesně myslí a jak se dá role kouče přiměřeně sloučit s rolí vedoucího, je v některých firmách stále nejasné. Výhodou při tomto typu koučování je možnost manažera plynule zvyšovat kompetenci podřízených a také jeho znalost osob a kontextů firmy – což se může stát zároveň hlavní nevýhodou (např. při nevybudování důvěry u souběhu rolí u manažera, pokud s ním má jeho podřízený negativní minulou zkušenost).

¹⁴ Někteří autoři (Gallwey, 2004; Whitmore, 2004) dokonce uvádějí, že čím méně vědomostí má externí kouč o konkrétním oboru, tím snadněji a přirozeněji rozvíjí proces samotného koučování *naivními* otázkami. Praxe v ČR je zatím spíš taková, že pokud kouč sám nemá vlastní manažerskou minulost nebo více referencí z oboru koučovaného, je velmi obtížné získat zakázku, příp. důvěru koučovaného.

- **Kouč¹⁵ jako interní pracovník** je zaměstnancem firmy, ale má svou vlastní pozici, není nadřízeným koučovaného. Kouč je zde specialista, který zavádí nebo již realizuje koučování ve firemní kultuře a také postupně působí na manažery, aby se naučili používat koučování jako jednu z metod práce se svými podřízenými. Tato pozice je výhodná v tom, že nedochází k míchání rolí kouče a manažera. Kouč zná interní procesy i osoby a snadněji může vystupovat jako poradce. Pomáhá zaměstnanci v tom, aby byl lepší ve vykonávání své profese (Schlippe a Schweitzer, 2001). Rychleji získává důvěru, protože koučování se nemusejí bát přiznat chyby, naopak o nich mohou otevřeně mluvit a pracovat s nimi, aniž by se obávali, že tím ztrácejí profesionální úroveň (Šnýdrová, 2000). Nevýhodou je, že kouč nikdy nemůže být zcela neutrální, může mít tendenci modifikovat až opravovat názory a vnímání reality koučovaným. Je třeba také dbát, aby koučování interním koučem nenahrazovalo ani neoslabovalo funkci přímého nadřízeného.
- **Externí kouč** je odborník na techniku koučování, který přichází zvnějšku. Výhodné je, že externí kouč není zaangažovaný v osobních a profesionálních vztazích, takže je *objektivnější* než kouč interní. Kouči v této pozici nejde o kariéru u společnosti a nemá tendence soupeřit se svými svěřenci, naopak jejich úspěch je důkazem jeho profesionality. Zatímco interní kouč zná dobře kontexty jedné společnosti, externí kouč může být najednou zaměstnán u několika společností. Tato rozmanitost pomáhá zdokonalovat samotnou metodiku koučování. Výhodou může být kromě nadhledu kouče také pocit koučovaného, že společnosti *stojí* za investici do koučování, nevýhodou se jeví to, že nesprávně komunikované koučování může být chápáno koučovaným nebo jeho kolegy jako *trest*. Externista není součástí společnosti a nemá takový vhled do situace, ve které se společnost nachází. Někdy proto musí zpracovat analýzy, konzultovat kontext se zaměstnanci i s vedením a nastudovat podklady k tomu, aby se dokázal identifikovat s tím, co je pro společnost důležité a jakým směrem by se koučování mělo ubírat. Kouč se také může snadněji dotknout osobních otázek koučovaného, což je třeba na počátku spolupráce ošetřit.

¹⁵ Tento název pozice se nyní poměrně často vyskytuje např. v bankách, call-centrech a farmaceutických firmách. Popis pracovní pozice těchto *koučů* podle Horské (2009) ale více odpovídá *mentorovi* (zaměřen na správnost provedení), *trenérovi* (zaměřen na výkon) nebo *školiceli* (zaměřen na obsah sdělení).

- **Kouč top managementu:** koučování top managementu je poměrně složitou kapitolou v oblasti koučování. Ke koučování top managementu jsou většinou přijímáni externí koučové a je to několikakrokový složitý proces. Na tuto pozici lze těžko dosadit někoho ze zaměstnanců, neboť jde o značně delikátní informace a byla by tím narušena liniová rovnováha ve firmě. Zde kouč zaujímá roli konzultanta, který svými otázkami podporuje tvořivou produkci koučovaného, což pak vede k nalezení nových způsobů řešení problémové situace.
- **Skupinový kouč** je zodpovědný za výkon skupiny nebo týmu, za konečnou souhru a kooperaci, které budou jeho svěřenci schopni. Tento kouč je člověk, který stojí v pozadí, ale přitom všechno sleduje a vede (Stacke, 2005). Skupinový kouč nemá být za každou cenu vedoucí osobností, proto deleguje pravomoci a předává podle potřeby na určitou dobu vedení členům své skupiny. Práce skupinového kouče je potřebná zvláště při řízení projektů nebo implementaci změn a je efektivní u homogenních zaměstnaneckých skupin (Horská, 2009).

Koučovaný¹⁶: Náhlovský (2007) uvádí, že pro úspěch koučování není rozhodující kouč, ale koučovaný. Zřejmě tím myslí jeho schopnost a kompetentnost využívat kouče k vlastnímu růstu. Koučovaný přebírá plnou odpovědnost za své jednání – bez nátlaku, bez podsouvání nějakého řešení, spontánně a zcela svobodně. Koučování jsou zodpovědní za vlastní úspěchy. Kouč jim může pomáhat, ale nikdy nevede nebo nedělá víc než koučovaný. Rozsah využití koučování pro vedoucí pracovníky bude nejlépe srozumitelný, pokud si uvědomíme situaci některých vysoce postavených manažerů. Při potížích jakéhokoli druhu, jakož i při soukromých problémech a starostech jsou obklopeni zasvěcenými spolupracovníky zainteresovanými a závislými na problematice, konkurujícími si kolegy a úspěch očekávajícími nadřizenými. Jsou tedy pod tlakem a zřídka se jim dostává realistické odezvy na jejich vlastní chování, jednání, postoje – tedy zpětné vazby. Otevřená výměna názorů s jinými osobami je často nemožná. Životní partneři a přátelé (pokud kontakt s nimi již zcela nebyl obětován kariéře) zpravidla nepřicházejí v úvahu, protože jim pro kompetentní radu chybí ekonomické a psychologické odborné znalosti; nehledě ke skutečnosti, že nejsou zasvěceni v plném rozsahu do problému. Whitmore (2004) a Kazík (2007) dále uvádějí potenciální překážky koučovaných:

¹⁶ V teoretické části této práce používám u nás zřejmě nejrozšířenější všeobecné označení pro toho, kdo je koučován koučem. Různé koučovací školy a přístupy používají další výrazy: systemické koučování uvádí slovo *partner*, v psychologickém koučování se setkáváme s výrazem *kouč*, v life-coachingu pracuje kouč s *klientem* apod.

- Koučování jsou skeptičtí vůči novým přístupům (podceňování)
- Koučování nepochopí, co a proč kouč dělá, nenaváží vztah (strach)
- Koučování si myslí, že koučování je *manažerský trik, zase něco nového* (nedůvěra)
- Koučování očekávají pokyny, co mají dělat, nechtějí nést odpovědnost (pasivita, netrpělivost)
- Koučování se soustředí na *formu koučování* (reference, cena ap.) bez ohledu na kvalitu vztahu kouče a koučovaného a přínosu koučování.

Zadavatel: ne vždy je stanovení cílů záležitostí pouze koučovaného, ve firemním kontextu velmi často cíle koučovanému stanovuje zadavatel – což může být např. nadřízený nebo vlastník firmy. Cíle se mohou týkat jak produktivity práce, tak osobnostního rozvoje koučovaného. Riethof (2004) v interpretaci dat své práce uvádí, že přítomnost formální autority v koučování hraje roli v angažovanosti koučovaného chtít něco změnit. Schlippe a Sweitzer (2001) uvádějí dvě komplikované situace se zadavatelem koučování a návod k jejich řešení:

- Pokud je na počátku více externích zadavatelů – a tím pádem vzniknou rozdílná až protichůdná zadání cílů – kouč vrací zakázku zadavatelům ještě před započetím procesu koučování a požaduje její vyjasnění¹⁷.
- Pokud zadavatel a koučovaný mají protichůdné potřeby či cíle – kouč buď vrací zakázku zadavateli, případně hned na počátku kontraktu pečlivě specifikuje kritéria měřitelnost přínosu koučování jak pro zadavatele, tak pro koučovaného.

2.2.3 Co není koučování

Koučování prožívá inflační rozšíření, používá se pro všemožné úkoly v oblasti mentorování, tréninku a poradenství. Např. místo nácviku chování před televizní kamerou čteme o *koučování pro televizi* (TV-coaching), když se někdo připravuje na konfliktní rozhovory, jde o koučování pro zvládání konfliktů, jestliže podnikový poradce s někým mluvil, hned jej koučoval (Parsloe, 1992). Tento výčet se dá libovolně nastavovat.

Rovněž branže poradců je vynalézavá v oblasti názvů nových produktů, které se chápou slova koučování, například *life-time-coaching*, *koučování vítěze*, *sám sobě koučem* (coach yourself), *data-coaching* nebo *power-coaching*. Nepřiměřeně kreativní a nezřídka na efekt zacílené používání pojmu koučování vytváří pro uživatele značný zmatek (Parma, 2006).

¹⁷ Zde se může uplatnit primárně koučování zadavatele, příp. koučování zadání (Manuál Extima, 2001).

Crkalová a Riethof (2007) vyvracejí nejčastější zavádějící představy o koučování:

- **Koučování není poradenství na pracovišti**

Koučování bývá zaměňováno s poradenstvím, zřejmě protože mají oba přístupy shodné zaměření – na efektivitu práce, výkonnost, stanovování cílů a akční plánování. Poradenství se ale zaměřuje na chování v minulosti, jež se snaží zlepšovat, koučování je proaktivní a problémům předchází. Poradenství je reaktivní a příležitostné, koučování je dlouhodobým kontinuálním a plánovaným rozvojem.

- **Kouč nemusí být kvalifikovaný odborník na danou problematiku**

Kouč zpravidla není expertem v odborné oblasti koučovaného. Někteří koučové pracují nebo pracovali v managementu, ale není to běžné. Kouč je expert na techniku a metodiku koučování.

- **Koučování potřebuje odbornou přípravu**

Koučování je práce s lidmi. Jako každá taková vyžaduje trénink a následnou supervizi. Koučování je schopnost měnit myšlení a chování (Parma, 2006), proto musí být kouč speciálně vyškolen a dále na sobě pracovat. Zde nestačí princip nonmaleficence (neškodit), ale kouč musí plnit podmínku beneficence (přinést koučovanému *něco užitečného*).

- **Koučování není školení či výuka**

Školení má předem objektivně stanovený objem informací, které je nutné předat v určitém čase. Koučování je subjektivně závislé na cílech koučovaného (příp. zadavatele). Kouč má odpovědnost za užitečnost procesu koučování; odpovědnost za vlastní rozvoj, učení se a splnění cílů je na koučovaném.

- **Koučování není terapie**

Koučování není terapie, ačkoliv má ve své *brašně s nástroji* mnoho technik z různých terapeutických škol. Může ale poměrně často představovat alternativu pro ty, kteří chtějí řešit své problémy a z jakéhokoliv důvodu nechtějí spolupracovat s psychologem nebo terapeutem.

- **Koučování není řešení problémů někým jiným**

Koučování pracuje na principu, že je každý plně zodpovědný za svůj život

a výsledky. Kouč neinstruuje co udělat, ani to nedělá za koučovaného. Pokud by to činil, odebíral by tím odpovědnost, motivaci a schopnosti řešit vlastní problém tomu, koho koučuje.

2.3 Přínosy koučování

Whitmore (2004) zdůrazňuje, že efektivní koučování (na rozdíl od instruování) přináší:

- vyšší výkonnost a produktivitu (koučování probouzí v každém skryté rezervy),
- rozvoj lidí (koučování zajišťuje soustavný a promyšlený rozvoj koučovaného i kouče),
- efektivnější schopnost učit se (koučování znamená učit se za pohybu a z vlastních zkušeností a rovněž zvyšuje radost z učení),
- lepší vztahy (vytváří návyk zapojit druhého pomocí dialogu a zaktivizovat ho),
- vyšší kvalitu života (koučování staví na respektu k člověku, důsledkem je zlepšení atmosféry na pracovišti),
- víc času pro manažera¹⁸ (koučované není třeba tolik popohánět a kontrolovat),
- tvůrčí myšlení (koučování podněcuje tvořivé myšlenky lidí, kteří se nemusejí obávat výsměchu nebo ukvapeného hodnocení),
- lepší využití lidí, dovedností a zdrojů (manažer často díky koučování odhalí skrytý potenciál svého týmu),
- efektivnější zpětnou vazbu (lidé se zkušeností s koučováním ochotněji přebírají iniciativu a účinněji jednají, přemýšlejí více, než *musí*),
- větší flexibilitu a adaptabilitu zaměstnanců vůči změnám (koučovací princip je postaven na schopnosti přizpůsobit se, na odpovědnosti a vnímavosti lidí),
- motivovanější zaměstnance (koučování pomáhá lidem nalézt vnitřní motivaci být výkonní, protože chtějí, ne protože musí),

¹⁸ Koučování vyžaduje velkou počáteční časovou investici. Protože však jde o trvalou změnu myšlení a přístupu, investovaný čas se poté několikanásobně vrací. Koučování tedy není metodou okamžitého řešení krize.

- změnu kultury firmy (koučování usnadňuje komplexní změnu podnikové kultury),
- schopnosti pro osobní život (výsledkem koučování jsou nové postoje a chování, které pomáhají i v osobním životě).

3. ZPĚTNÁ VAZBA A KOUČOVÁNÍ

Jakákoli zpětná vazba je většinou (stejně jako koučování) lepší než nic, jsou však způsoby jak to dělat dobře – a způsoby jak to dělat výborně.

DeForest (2003)

3.1 Podmínky a druhy zpětné vazby v koučování

Je důležité si uvědomit, že proces zpětné vazby má dvě strany – jednu, která své vnímání předává a druhou přijímající. Tato kapitola může být užitečným úhlem pohledu pro obě strany, zvláště pak při ladění se kouče na (řeč) koučovaného.

Efektivní zpětná vazba **podporuje růst**. Aby byla zpětná vazba v koučování účinná, je důležité splnit tyto dvě podmínky:

- načasování¹⁹
- plnou pozornost kouče i koučovaného.

Horská (2009, s. 13-14) definuje proces koučování pomocí zpětné vazby: „*Koučink je založen na poskytování zpětné vazby koučovanému s cílem dosáhnout u něj lepšího vnímání reality, pomoci mu při vytváření realističtějšího náhledu na problém i možnosti jeho řešení, na vlastní silné a slabé stránky i případná omezení.*” V této definici je zpětná vazba vnímána jako jediný nástroj, jímž pracujeme při koučování. Šnýdrová (2000) definici rozšiřuje, když říká, že jedním z nejvýznamnějších nástrojů jak vedení obecně, tak i koučování je užívání zpětné vazby, tuto zpětnou vazbu dělí na podpůrnou nebo korektivní (viz oddíly 3.1.1 a 3.1.2 této práce) a dodává, že „*tato klasifikace způsobí, že každá zpětná vazba je pozitivní a že základem každé zpětné vazby by mělo být pomáhat jedinci zvýšit jeho momentální stupeň výkonnosti.*” (Šnýdrová, 2000, s. 40) Horská (2009) dále doporučuje kouči pracovat výhradně s kladnou zpětnou vazbou, aby obohatil sebepoznání a zvýšil náhled koučovaného. Z hlediska stability systému (viz podkapitola 1.2 této práce) však s doporučením redukce zpětné vazby pouze na kladnou nesouhlasím.

¹⁹ Reitmayerová a Broumová (2007) uvádějí, že metoda zpětné vazby je tím efektivnější, čím dříve se po daném jednání uplatní. Čekání může snížit účinek zpětné vazby prakticky na minimum.

3.1.1 Korektivní zpětná vazba²⁰

Korektivní zpětnou vazbu kouč nebo koučovaný používají, aby ovlivnili jednání druhého, které je v původní podobě neefektivní nebo vyvolává v jedinci pocit ohrožení. Z hlediska teorie zpětné vazby se jedná o zápornou zpětnou vazbu. Jestliže se však kouč soustředí výhradně na chyby, výsledkem jeho snažení bude zřejmě standardní pracovník, který pouze dělá svou práci bez chyb (mechanismus záporné zpětné vazby **zakonzervuje systém** ve stabilitě).

Důležitým pravidlem speciálně při korektivní zpětné vazbě je být konkrétní. Obecná tvrzení nemají zdaleka takovou účinnost jako tvrzení vztahující se k určité specifické situaci.

3.1.2 Podpůrná zpětná vazba²⁰

Dobře načasovaná pochvala je účinným motivátorem a přiměřené pozitivní očekávání determinuje výkonnost k lepšímu. Pracovník je ochoten své oceněné pracovní chování opakovat, a to většinou ještě na vyšší úrovni²¹. Účinnost pochvaly bývá vysoká, protože



uspokojuje naši potřebu uznání a podporuje kladné sebehodnocení. Potřeba uznání je podle Maslowa zařazena na čtvrtou úroveň potřeb, tedy hned pod potřeby vyšší a seberealizaci (Štikar et al., 2000).

Když se kouč soustředí na vše, co pracovník dělá dobře, pracovník pak bude usilovat o to být stále lepší (mechanismus kladné zpětné vazby **akceleroje proces** rozvoje až do maxima).

Obrázek 3 – Maslowova pyramida potřeb (Atkinson et al., 2003)

²⁰ Pokud si chcete vyzkoušet, zda máte sklony spíše ke korektivní, nebo podpůrné zpětné vazbě, přejděte na přílohu č. 2.

²¹ Rosenthal a Jacobson (2003) jako důkaz tohoto tvrzení uvádějí známou studii, v níž byli učitelé záměrně mystifikováni tvrzením, že 20 % jejich žáků je geniálních. Tito žáci na konci roku opravdu dosáhli lepších výsledků než zbytek třídy.

3.1.3 Genderová²² zpětná vazba

Whitmore o genderovém fenoménu říká: „*Na všech kursech koučování, které jsme já a moji kolegové vedli, projevovaly ženy větší přirozenou schopnost přijmout filozofii koučování, neboť více odpovídá jejich stylu jednání.*” (Whitmore, 2004, s. 15)

Tuto rozdílnou genderovou zkušenost dále rozpracovávají např. Chvála a Trapková (2004). Podle nich v rodině rozvíjí matka jazyk akceptující (směrem dovnitř), čím vytváří *svět k uvěření*; naopak otec spíše jazyk vyžadující (směrem ven), tvoří tak *svět k ověření*. Mužský modus jazyka nepřipouští diskuzi, chce imponovat; mužství není vcitivé, vyžaduje respektování vnější reality. Naproti tomu ženský projev nese známky prožívání, preverbálního porozumění, žena používá sotva slyšitelná slova, která se stávají naléhavými až tehdy, kdy sama cítí, že je čas, kdy ví, co skutečně chce (Chvála a Trapková, 2004), což zřejmě více odpovídá **procesu koučování**. Naopak mužský vyžadující princip se lépe uplatní na počátku a na konci koučovacího procesu – při **dojednávání cíle a zhodnocení**, zda bylo cíle dosaženo.

V oddíle o genderových rozdílech koučů zmiňme výrok Radvana Bahbouha (osobní sdělení, 5. 5. 2005), že „*spontánní koučování dělají pohádkové babičky*”, který nepřímě doplňuje Whitmoreovo souvětí o genderové výhodě žen při koučování.

3.1.4 Zpětná vazba dle modalit smyslového vnímání²³

Dalším pohledem na druhy zpětné vazby v koučování je rozlišování podle převládajícího z pěti smyslů, jimiž vnímáme svět. Kupka (2006) zde hovoří o predikátech. Predikáty jsou v neurolingvistickém programování slova, která se týkají konkrétního smyslového kanálu – jsou spojena s vizuálním, auditivním, chuťovým nebo čichovým kanálem, hmat popisuje tzv. kinestetický kanál, kam Kupka zahrnuje také pocity tíže (např. *zvažovat, znevážit*), tepla a chladu, rovnováhy, všechny hmatové pocity (např. *tíha, tlak*), stejně tak pocity přicházející zevnitř těla (např. *různé bolesti, husí kůže, příjemná závrať*) a pocity, které provázejí naše pohyby. Výzkumy zakladatelů neurolingvistického programování Brandlera a Grindera (in Kupka, 2006) ukázaly zajímavou věc: lidé, kteří používají stejný typ

²² Angličtina má pro výraz *pohlaví* více označení: zatímco *sex* se vztahuje k biologickému rozdílu pohlaví, pojem *gender* popisuje sociální stránku pohlavní role.

²³ Pokud se opět chcete otestovat, přejděte na přílohu č. 3.

predikátů jako my, jsou nám sympatičtější. „*Náš šéf pořád jen řeční, co z toho mám? Kdy uvidím, že si mé práce opravdu váží?*“ Tak se vyjádřil pracovník, který právě dostal velkou pochvalu. Možná potřeboval pochválit ve zrakovém kanálu. Potřeboval vidět šéfův úsměv. Přechází si diplom, děkovný dopis. A možná mu chyběl kinestetický kanál: podání ruky, poplácání po rameni (Kupka, 2006).

Příklad komplexní zpětné vazby z hlediska smyslových kanálů je vyhodnocení na olympijských hrách. Vítězové vidí, jak se jim na hrudi blýská medaile a vidí vlát vlajku své země. Cítí medaili na hrudi, cítí podání rukou od gratulantů. Slyší slavnostní vyhlášení vítězů a hymnu své země.

3.1.5 Zpětná vazba dle motivujícího směru²⁴

Kupka (2006) uvádí, že pro někoho je motivující jít *k věcem*, tito lidé přemýšlejí v kategorii dosahování cílů. Jiní jdou raději pryč *od věcí*, přemýšlejí v kategorii vyhýbání se nepříjemnostem. Ti první cestují vlakem, aby se dostali na venkov, ti druzí proto, aby vypadli z města. Motivující směr se v řeči projevuje modálními slovesy typu: *nesmím, musím, mohu, nedá se, je žádoucí*.

3.2 Koučování při podávání zpětné vazby

Smyslem 360° zpětné vazby (viz oddíl 1.4.2 této práce) je zhodnocení a transformace osobní výkonnosti. Koučování se používá jako doplněk tohoto způsobu hodnocení zaměstnance. Goodge a Coomber (2007) doporučují koučovi postupovat podle těchto bodů:

- **Nezačínat rozbořem výstupů a výsledků měření.** Koučování se pak často redukuje na podporu porozumění výsledkům zpětné vazby. Ani zaměstnanec, ani jeho výkonnost se tak pravděpodobně nezmění.
- **Soustředit se na výkonnost koučovaného.** Je třeba se ptát koučovaného, jakým způsobem se jeho výkonnost měří – jak ji hodnotí on sám a jak firma. Je třeba zjistit, co se mu povedlo a co ne, jaké překážky musel překonat, co bylo pro něj

²⁴ Srovnej Horneyové učení o třech základních typech vztahů člověka k lidem: k druhým, proti druhým, od druhých (Horney, 1999).

a okolí cenné a co zklamáním – věnovat dost času sebehodnocení a sebereflexi koučovaného.

- **Pomoci koučovanému najít velký cíl.** Je třeba pomoci koučovanému definovat svůj *velký cíl* na následující (půl)rok. Pokud z něj nemá koučovaný *mráz po těle*, není cíl dostatečně velký. Ani mezi několika menšími zpravidla ten správný cíl nebývá.
- **Nechat pak koučovaného tvrdě pracovat.** Až zde je žádoucí seznámit koučovaného s výsledky 360° zpětné vazby. Je třeba soustředit jeho pozornost na dva až tři klíčové závěry o pracovní výkonnosti (pro kladnou oblast i pro oblast rozvoje).
- **Změnit způsob jak se věci dělají.** Udělat brainstorming²⁵ s koučovaným: jak na to, aby dosáhl svého velkého cíle. Je třeba zaznamenat alespoň deset možností. Studium knih, absolvování kursů, učení se od druhých nebo využití mentora – to vše mohou být dobré způsoby. Ale okamžité a hmatatelné zlepšení výkonnosti se snadněji dosahuje pomocí změny toho, jak koučovaný věci dělá sám – využití delegování, změny procesů, změny vztahů a struktury. Pak je třeba opět pomoci koučovanému nápady zredukovat a vybrat tři realistické, snadné a efektivní změny a pomoci vytvořit konkrétní akční plán.
- **Zapojit do hry nadřízeného.** Klíčová otázka je, jak bude koučovaný sdílet zpětnou vazbu se svým nadřízeným a jak získá podporu pro svůj akční plán. Pokud mezi koučovaným a nadřízeným není dobrý vztah, je třeba více komunikovat a usilovat o zlepšení vztahu.

²⁵ V této fázi je třeba důsledně dodržet pravidla: nekritizovat, nekomentovat ani nehodnotit. I ten zdánlivě nejhloupější nápad může inspirovat.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíle výzkumné části

Jak se v praxi vzájemně ovlivňují zpětná vazba a koučování? Ve výzkumné části mé diplomové práce jsem se pokusila kategorizovat pohled koučů na zpětnou vazbu, její principy, průběh, cíle a jejich motivaci dávat či přijímat zpětnou vazbu v procesu koučování.

Mým záměrem bylo primárně oslovit interní i externí kouče, kteří jsou zvyklí používat zpětnou vazbu, a zjistit, zda vědomé používání zpětné vazby nějak ovlivňuje jejich činnost, případně jak a také se pokusit vytipovat konkrétní otázky určené k dalšímu zkoumání tohoto tématu.

Na základě analýzy a kategorizace výstupů ohniskové skupiny a navazujících individuálních rozhovorů jsem pomocí zakotvené teorie zmapovala názory, postoje a především zkušenosti koučů s propojením zpětné vazby a koučování a vše interpretovala v závěrečné části této práce.

4.2 Metodologie výzkumu

4.2.1 Výzkumný design

Po zvážení dostupných možností pro empirickou část diplomové práce jsem se rozhodla pro **kvalitativní přístup**, jenž je založen na indukci jako obecné metodě usuzování. „*Při induktivním postupu odvozujeme ze singulárních výroků tvrzení obecného univerzálního charakteru, které má ovšem pravděpodobnostní povahu, neboť singulární výroky nepopisují všechny možnosti.*“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, str. 14)

Pomocí indukce jsem pracovala s výroky, z nichž jsem metodou zakotvené teorie sestavila teorii obecnějšího charakteru, která má svou míru platnosti danou pravděpodobností zkoumaných jevů (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že při práci na zakotvené teorii nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. Je důležité tedy systematicky shromažďovat výzkumný materiál a údaje o zkoumaném jevu, následně vše analyzovat a poté teprve

tvořit a odhalovat samotnou teorii. „*Výsledná teorie je pak sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými.*“ (Švaříček, Šedřová et al., 2007, str. 86) Proměnnými jsou zde kategorie, jež vzniknou analýzou – kódováním a kategorizací dat – a představují stavební kameny budoucí teorie.

4.2.2 Výzkumné metody

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila tyto výzkumné metody: dotazník, ohniskovou skupinu a semistrukturovaný poznávací rozhovor.

Dotazník je jeden ze způsobů řízeného rozhovoru. Na dotazy, které jsou na rozdíl od rozhovoru psané, se také vyžadují písemné odpovědi. Metody dotazníku jsou použity ke zjišťování předběžných údajů, postojů, ke zjišťování zkušeností, úspěchů i neúspěchů, sebehodnocení, konfliktů, perspektiv, hodnotového systému, zájmů, profesní orientace atd. Při rozhovoru i dotazníkem se zjišťují jak fakta tvrdá (např. pohlaví, věk, povolání), tak fakta měkká (např. názory, zkušenosti, zájmy, postoje, hodnotový systém, prožitky, představy, přání, potřeby).

Otázky v dotazníku mohou být (Kohoutek, 2002):

- **uzavřené:** položky nabízejí tázanému volbu mezi dvěma či více možnými odpověďmi, např. ano – ne – nevím. Ačkoliv tyto alternativní položky dosahují velké jednotnosti měření (a tím i možnosti kvantitativních závěrů), mají také své nevýhody. Především je to povrchnost, protože bez návazných dotazů²⁶ zpravidla nemohou být nástrojem získání hlubšího jádra výpovědi.
- **otevřené:** dávají odpovědím tázaného širší prostor. Kladou málo omezení na odpovědi, mohou ukázat na důležité vztahy a souvislosti. Otázky tohoto typu jsou pružné, mají možnost prohlubování a dalšího dotazování a rovněž mohou dát nečekané odpovědi. Umožňují dalším sondováním objasňovat nedorozumění, podněcují spolupráci a mohou ukázat na možnost vztahů a hypotéz. Dotazování reagují na tyto otázky nepředvídatelně a jejich odpovědi mohou naznačit existenci původně nepředvídaných problémů a vztahů.

Subjektivní data uvedená v dotazníku je doporučeno ověřit nebo doplňovat rozhovorem.

²⁶ Srovnej s technikou inquiry v Rorschachově metodě (Šípek, 2000).

Ohnisková skupina

Ohnisková skupina je u nás používaný překlad původního termínu *focus group*, jenž pochází z angličtiny a můžeme jej přeložit i chápat mnoha způsoby. Podle Miovského (2006) je jazykově korektní variantou *fokální skupina* – což bohužel evokuje slovo fekální. Nabízí se (a v praxi občas používá) označení *fokusní skupina*, které však není lingvisticky správné. Pro původní monografii jednoho z hlavních představitelů této metody Davida L. Morgana (2001) byl použit termín *ohnisková skupina*²⁷, neboť v rámci této výzkumné metody je definováno zaměření diskuze neboli ohnisko.

Ohnisková skupina bývá prezentována jako jedna z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat (Mioviský, 2006). Jedná se výzkumný nástroj pro získávání informací ke zvolenému tématu od skupin lidí, které se vyznačují sdílenými charakteristikami nebo zájmy. Ohnisková skupina zprostředkuje vhled do postojů a přesvědčení, jež jsou zdrojem chování. Hodí se pro studium komplexních témat zahrnujících mnoho úrovní pocitů a zkušeností (Morgan, 2001).

Při návrhu výzkumných projektů opírajících se o metodu ohniskových skupin se obvykle vychází ze čtyř obecně přijímaných předpokladů:

První předpoklad podle Ferna (1982) zní, že členové skupiny **profitují ze synergie** při generování myšlenek a že ohniskové skupiny poskytují řadu informací kvalitativně odlišných od informací získaných z individuálních rozhovorů.

Druhý předpoklad se týká **role moderátora**. Mnoho autorů tvrdí, že odbornost, osobnost a používané postupy moderátora mají klíčový význam pro práci skupiny i výstupy (Morgan, 2001). Avšak Fern (1982) oponuje na základě výsledků vlastního opakovaného šetření, jenž zřetelné rozdíly mezi produktivitou skupin s výraznou a naopak potlačenou funkcí moderátora neprokázalo. Dalším sporným tématem je požadavek moderátorova vzdělání. Kreuger a Caseyová (2009) jako rozhodující uvádějí především zkušenost s metodou, již lze získat například v roli pomocného moderátora. Mioviský (2006) zdůrazňuje především etické zásady, pro něž by tuto metodu měli aplikovat pouze výzkumníci s patřičným vzděláním a zkušenostmi – čímž lze podle něj jednak eliminovat

²⁷ Mioviský (2006) termín *ohnisková skupina* chápe jako kompromisní, protože *ohnisko* obvykle představuje spíše určitou tématickou oblast či obecnější fenomén, který je středem našeho zájmu. Naproti tomu Hendl (2005) neuvádí ani *focus group*, ani *ohniskovou skupinu* - píše o *skupinové diskuzi*, *skupinovém interview* a *skupinovém rozhovoru*.

riziko dyskomfortu moderátora i účastníků a také se vyvarovat získávání nekvalitních a neužitečných dat.

Třetí předpoklad se vztahuje k **velikosti skupiny**. Morgan (2001) i další autoři píší o optimální velikosti ohniskových skupin v rozmezí 6–10 členů²⁸. Miovský (2006) zmiňuje nepřítomnost univerzální normy určující velikost skupiny a celkový počet členů ve skupině odvíjí od zkušeností, charakteru tématu a technickoorganizačních možností. Je zřejmé, že čím vyšší počet účastníků, tím menší prostor má každý z nich k vyjádření, na druhou stranu při vyšším počtu účastníků může docházet k většímu propojení a k synergickým efektům – a tím ke zkvalitnění získaných dat.

Čtvrtým předpokladem ohniskových skupin je **homogenita skupiny a vzájemná neznámost** členů. Např. Fern (1982) soudí, že vzájemná znalost členů může ovlivnit skupinovou dynamiku a také redukování jednotlivých odpovědí. Morgan (2001) sice připouští, že neznámí a známí lidé mohou vyvolávat různou dynamiku ve skupině, nicméně předpoklad, že ohniskovou skupinu musí tvořit lidé, kteří se neznají, označuje jako mýtus. Volba skupiny má zajistit, že účastníci mají k předmětu výzkumu co říci a že se cítí při vyslovování svých myšlenek bezpečně.

Některé limity metody ohniskové skupiny lze minimalizovat dodržováním zásad, které popsali a shrnuli Merton, Fiske a Kendall (1990). Jedná se o retrospekci (evokováním kontextu, v němž členové skupiny vyjadřovali svoji zkušenost), zachycení šíře zkušeností a postižení osobního kontextu (porozuměním individuálním významům zkušeností).

Vzhledem k tomu, že převážná část názorů a postojů se utváří v rámci sociálních vztahů, je vhodnější příslušná data zjišťovat v sociální situaci, tedy ve skupině. Na základě zkušeností, jak uvádí Hendl (2005), lze konstatovat, že v dobře vedené ohniskové skupině participantů snadněji a přirozeněji odкрývají své pocity a myšlení, postoje, názory a způsoby jednání. Jedním z důvodů je působení skupinové dynamiky, která přispívá k zaměření se na konkrétní téma, účastníci se vzájemně inspirují a podněcují v různých úhlech pohledu na danou problematiku, přičemž je to pro ně zábavné. Morgan (2001) dodává, že nejoblíbenějším aspektem pro účastníky je příležitost sdílet a porovnávat individuální zkušenosti.

²⁸ Srovnej s tzv. magickým Millerovým číslem 7±2 v oblasti krátkodobé paměti (Atkinson et al., 2003).

Fern (1982) se také zabýval **efektivitou** metody ohniskových skupin. Upozornil na fakt, že v humanitních vědách je tato metoda předmětem řady kritických zkoumání. Na základě experimentálního šetření zkoumal především: relevantnost předpokladů, že ohnisková skupina převyšuje kvalitou získaných dat individuální interview; klíčovou úlohu moderátora při realizaci výzkumu; optimální velikost skupiny v počtu 8–12 členů; že členové skupiny by se v ideálním případě neměli znát. Výsledky šetření vedly Ferna k následujícím závěrům: ve čtyřčlenných skupinách (velikost typická pro brainstormingové diskuze) stejně jako ve skupinách s osmi členy (běžné u ohniskových skupin) dochází velmi podobně k individuální nadřazenosti a dominantnímu chování některých účastníků. Významnost požadavku na vzájemnou neznámost členů se neprokázala jako signifikantní. Produktivita ohniskových skupin (s překvapivě srovnatelnými výsledky jako u skupin nemoderovaných) u Ferna nedosáhla úrovně individuálních rozhovorů, stejně jako se nepotvrdila schopnost skupin generovat kvalitnější nápady.

Semistrukturovaný poznávací rozhovor

Rozhovor může mít různé formy: od přísně **strukturovaného** – pokud jsou předem dány otázky, případně jejich alternativy odpovědí – až k **nestrukturovanému** či narativnímu, kdy má účastník možnost hovořit a není příliš omezován zásahy výzkumníka.

Poznávací (diagnostický) rozhovor má za cíl odhalit fakta týkající se životní historie člověka a zjistit z jeho vyprávění názory, postoje, osobní zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Je vhodný všude, kde chceme poznat vše nedostupné přímému pozorování – např. některé vnitřní podmínky činnosti osobnosti, jako jsou přesvědčení, zájmy, ideály či osobní prožitky (Kohoutek, 2002).

Pro účely této práce byly jako nejvhodnější shledány semistrukturované²⁹ poznávací³⁰ rozhovory. Pomocí semistrukturovaných poznávacích rozhovorů si lze ujasnit a více specifikovat některé skutečnosti získané při ohniskové skupině.

²⁹ Tzn. vycházející z předem připraveného seznamu témat a otázek.

³⁰ Na rozdíl od výzkumných (heuristických) rozhovorů, kdy se tazatel zajímá o tázaného jen potud, pokud dovede přispět k vyřešení určitého problému svými informacemi, a také oproti nápravnému (korektivnímu) typu rozhovoru, kdy jde primárně o optimální ovlivnění rozvoje osobnosti dané osoby (Kohoutek, 2002).

4.2.3 Triangulace metod

Pojem triangulace pochází ze zeměměřičství, kdy se u topografického měření využívá rovněž mechanismu zpětné vazby – svou pozici v terénu zjistím, mám-li k dispozici dva pevné body. Relace (triangl) mi jak body, tak mé stanoviště pomůže identifikovat a zaměřit.

Tato metafora se využívá v kvantitativním výzkumu pro ověření validity výzkumného šetření. Vzniká tak metodologická triangulace, kdy jsou jednotlivé metody stavěny proti sobě s cílem maximalizovat validitu sebraných dat (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

O validizaci výsledků jsem se pokusila prokázáním teoretické senzitivity a použitím kombinace více výzkumných metod. Teoretickou senzitivitu jsem se snažila prokázat v první části práce, kde jsem mapovala téma pomocí odborné literatury. Ve výzkumné části jsem validitu zajišťovala použitím dotazníku, ohniskové skupiny, realizací semistrukturovaných poznávacích rozhovorů a doplňujícími konzultacemi s dalšími potenciálními respondenty výzkumu.

4.2.4 Průběh výzkumu

Po volbě metody a designu výzkumu jsem hledala budoucí účastníky ohniskové skupiny. Oslovila jsem kouče s prosbou, zda se mohou a chtějí anonymizovaně účastnit výzkumné části mé diplomové práce. Koučům jsem e-mailem poslala dotazník obsahující několik otázek týkajících se koučování a zpětné vazby, abych zjistila jejich náhled.

- Jak byste stručně popsal/a svůj koučovací přístup?
- Pracujete při koučování se zpětnou vazbou?
- Jak (a proč) konkrétně?
- Popište prosím stručně přístup, který preferujete při poskytování zpětné vazby a naopak při jejím přijímání?
- Koučování se věnujete už ... let, poslední rok jako externí/interní kouč (prosím zvolte možnosti).

Poté, co jsem dostala odpovědi, probíhala fáze přípravy a specifikace otázky. Konkrétní vyladění výzkumné otázky není snadný proces, proto jsem vyvíjela výzkumnou otázku podle doporučení Clougha a Nutbrownové (2008):

Pořadí	Nástin výzkumné otázky	Znění otázky	Komentáře
1.	<i>Kde jsou rezervy při (ne)propojení zpětné vazby a koučování?</i>	Příliš široká	Otázka vyžaduje zodpovězení konkrétnějších otázek.
2.	<i>Kteří koučové úspěšně pracují se zpětnou vazbou v koučování?</i>	Příliš ožehavá	Výčet koučů není žádoucím výstupem. Ale jejich postoje a praktické činnosti mohou být užitečné.
3.	<i>Funguje zpětná vazba v koučování?</i>	Široká a uzavřená	Otázka vyžaduje specifikaci.
4.	<i>Proč někteří koučové nepracují se zpětnou vazbou?</i>	Široká (a asi příliš ožehavá)	Otázka naznačuje, že zde může být potřeba zjistit postoje koučů.
5.	<i>Co je možné udělat pro implementaci zpětné vazby do koučování?</i>	Široká, manipula-tivní	Otázka předjímá potřebu, která nemusí být reálná.
6.	<i>Jaké postoje koučů zamezují či podporují větší využití zpětné vazby v koučování?</i>	Správná?	Otázka by mohla být vyjádřena přesněji.
7.	<i>Jak koučové využívají zpětnou vazbu?</i>	Správná	Otázka pomůže identifikovat kroky při úspěšném propojení zpětné vazby s koučováním.

Tabulka 2 – Vývoj výzkumné otázky dle Clougha a Nutbrownové (2008)

Podle vlastních zkušeností s tématem výzkumného záměru a předchozí Tabulky 2 jsem zformulovala otázky, jež jsem chtěla koučům v průběhu ohniskové skupiny položit. Otázky se týkaly tématu „*Jak koučové využívají zpětnou vazbu?*“ a byly obohaceny o otázky téma doplňující. Během ohniskové skupiny jsem položila koučům tyto dotazy:

Co pro vás znamená zpětná vazba?

Co podle vás není zpětná vazba a proč?

Pracujete nějak s kategorizací zpětné vazby? Můžete uvést příklady?

Jaká očekávání máte od zpětné vazby a naopak jaké obavy?

Na co vše myslíte při používání zpětné vazby?

Co je pro vás cílem zpětné vazby?

Jak vnímáte sebe v roli kouče?

Jak byste popsali své schopnosti a dovednosti v rámci zpětné vazby?

Jak vnímáte sami sebe, jak se cítíte při poskytování a při přijímání zpětné vazby?

Která konkrétní zkušenost se zpětnou vazbou byla pro vás přínosná a jak ji ve své praxi či v životě využíváte?

Zjistili jste během používání zpětné vazby něco o sobě? Pokud ano, co konkrétně?

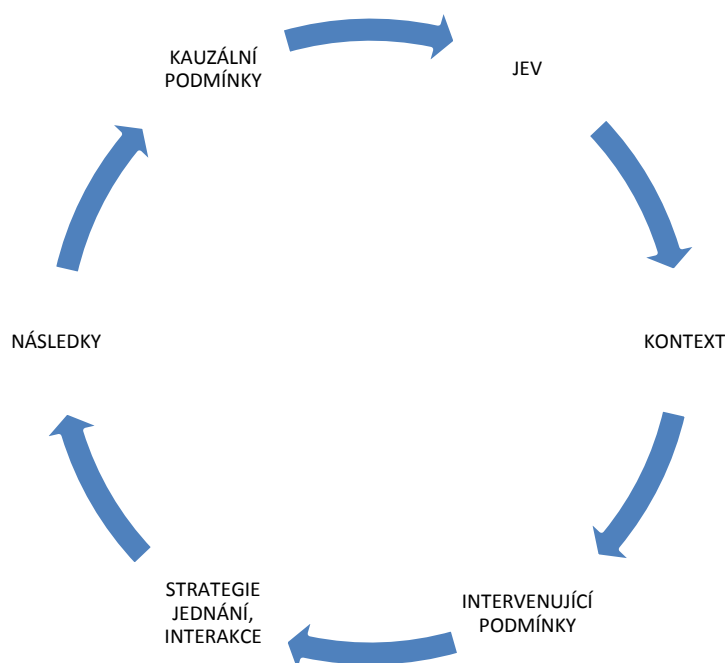
Čeho byste chtěli ještě dosáhnout nebo jak byste se chtěli rozvíjet v rámci koučování nebo zpětné vazby?

Pro průběh ohniskové skupiny, které se zúčastnili čtyři koučové, jsem zvolila trychtýřový přístup³¹, při němž diskuze začíná obecně zaměřenými otázkami a postupně přechází v přísněji moderovanou diskuzi nad osobními tématy. Na ohniskovou skupinu navazovaly individuální semistrukturované rozhovory. Tyto otázky jsem formulovala po uskutečnění ohniskové skupiny a získané informace zahrnuje do analýzy dat a celkové interpretace. Průběh ohniskové skupiny i individuálních rozhovorů byl nahrán.

³¹ Přirovnání k trychtýři spočívá v širším a otevřenějším pojetí počátku diskuze a užším, více otázkami kontrolovaném konci (Morgan, 2001).

Data z nahrávky jsem přepsala do písemné podoby a metodou **otevřeného kódování** jsem významově konzistentním výrazům, větám či jen slovním spojením přiřazovala kódy. Tato metoda zpracování dat se nazývá otevřené kódování a během něj vzniklo zhruba osmdesát kódů, které jsem poprvé rozřadila do devíti kategorií. Pak následovala realizace a přepsání individuálních rozhovorů a další otevřené kódování. Na základě doplňujících dat jsem některé původní kategorie sloučila dohromady, přitom se rozšířily subkategorie a vzniklo celkových sedm kategorií. Během fáze otevřeného kódování jsem získala velké množství poznámek, které jsem následně využila i při formulaci paradigmatického modelu.

Další fází bylo **axiální kódování** (Strauss a Corbinová, 1999), kdy jsem kategorie a subkategorie strukturovala podle paradigmatického modelu.



Obrázek 4 – Schéma paradigmatického modelu dle Strausse a Corbinové (1999)

Poslední fází bylo hledání **vztahů mezi kategoriemi** a také **analytického příběhu** (Strauss a Corbinová, 1999) formou selektivního kódování. Vzájemné vztahy mezi kategoriemi jsem popsala a následně vše interpretovala. Po celou dobu jsem se opírala jak o informace získané při všech fázích sběru dat a při všech třech fázích kódování, tak také o svoje poznámky, které vznikaly v průběhu celé práce.

4.2.5 Cílová skupina

Oslovila jsem celkem třináct interních nebo externích praktikujících koučů s prosbou, zda se mohou a chtějí anonymně účastnit výzkumné části mé diplomové práce. Podmínkou zařazení koučů do tohoto předvýzkumu byla certifikace jejich koučovacího výcviku v Čechách (ČAKO, ICF), a zároveň neexistence osobního vztahu mezi námi. Koučům jsem e-mailem poslala dotazník (viz oddíl 4.2.4 této práce) obsahující několik otázek týkajících se koučování a zpětné vazby, abych získala pilotní data.

Vrátilo se mi celkem šest vyplněných dotazníků, z časových důvodů se pak ohniskové skupiny zúčastnili celkem čtyři koučové – dva muži a dvě ženy, s praxí v koučování mezi 3-11 lety.

Oba muži a jedna z žen pracují jako externí koučové, poslední žena působí ve středně velké firmě na interní manažerské pozici.

5. ANALÝZA A INTERPRETACE

5.1 Základní kategorie

Ve fázi otevřeného kódování vzniklo po ohniskové skupině tříděním zhruba osmdesát kódů a z nich pak devět kategorií. Po zpracování dalších dat získaných z individuálních rozhovorů jsem s těmito devíti kategoriemi dále pracovala a některé kategorie podle podobnosti sloučila do následujících sedmi kategorií:

pořadí	Základní kategorie
	Doplňující subkategorie
1.	Sebereflexe kouče při poskytování zpětné vazby <i>vlastní potřeby, touhy, pocity, limity, poučení do příště, učení a rozvoj, vyčerpání, klíčová událost</i>
2.	První dojem z koučovaného <i>vnímání pocitů a potřeb koučovaného/koučovaných, jejich typologie a „diagnostika“, klíčová událost</i>
3.	Sebereflexe kouče při získávání zpětné vazby <i>vlastní vývoj v roli „odběratele“ zpětné vazby, obliba různých forem zpětné vazby a emoce, supervize, zpětná vazba sobě (autofeedback), klíčová událost tématu</i>
4.	Zkušenosti se zpětnou vazbou <i>aplikace do profesního i osobního života, klíčová událost, zpětná vazba jako návyk kouče</i>
5.	Řešení problémů a konfliktů <i>překážky a chyby při spojení zpětné vazby a koučování, klíčová událost tématu</i>
6.	Fenomén zpětné vazby v koučování <i>její cíl a směřování, časování, užitečné kategorizace a osvědčené metody, co není zpětná vazba</i>
7.	Koučovy cíle <i>cíle koučovaného/skupiny, cíle zadavatele při koučování a zpětné vazbě</i>

Tabulka 3 – Základní kategorie a subkategorie výzkumu Koučování a zpětná vazba

Kategorie představují *první mapu* propojení zpětné vazby a koučování tak, jak vznikla při ohniskové skupině a byla doplněna při následujících individuálních rozhovorech.

Každou kategorii lze dále rozvíjet:

1. **Sebereflexe kouče při poskytování zpětné vazby:** Kategorie shromažďuje sebereflexe koučů, jejich pocity a potřeby při poskytování zpětné vazby. Dále jsou zde zahrnuty kódy týkající se vlastních chyb a učení – z jakých chyb se učí, co si z práce se zpětnou vazbou odnáší. Do této kategorie je zařazena i často zmiňovaná potřeba potřeby poučit se z **klíčové události**³² a dále se rozvíjet, a zároveň zahlcení a vyčerpání při poskytování zpětné vazby.
2. **První dojem:** Kategorie zachycuje to, jak koučové vnímají koučovaného nebo skupinu, s níž pracují. Koučové popisují, jak účastníky zařazují do typologií nebo *diagnostikují* a jak si všímají jejich pocitů a potřeb, často toto ilustrují uvedením konkrétní **klíčové události**.
3. **Sebereflexe kouče při získávání zpětné vazby:** Kategorie obsahuje výpovědi koučů o reciproční roli *odběratele* zpětné vazby. Koučové se zamýšlejí nad různými formami zpětné vazby poskytovatelů a nad emocemi, které v nich tyto formy vyvolávají. V kategorii jsou též zahrnuté zkušenosti se supervizí a zpětnou vazbou, kterou si dává kouč sám. Také se zde hovoří o předpokládaném vnímání koučů účastníky a rovněž o **klíčových osobních zkušenostech**.
4. **Zkušenosti se zpětnou vazbou:** Kategorie zachycující koučovu klíčovou zkušenost se zpětnou vazbou jak v profesním, tak osobním životě. Jsou zde doporučení druhých, které je obohatily, a také konkrétní **klíčové zkušenosti**, jak spojení profese a soukromí koučové vnímají nebo využívají.
5. **Řešení problémů a konfliktů:** Tato kategorie popisuje překážky při poskytování či přijímání zpětné vazby. Jsou zde zahrnuty názory na vzniklé problémy a konflikty během spojení koučování a zpětné vazby a také jejich možná řešení, opět často popisovaná jako **klíčové události** tohoto tématu.

³² **Klíčová událost/zkušenost** je pro potřeby této práce definována jako osobní prožitek kouče, který spontánně zmiňuje při ohniskové skupině a jímž dokládá svou (subjektivní) odpověď na otázky moderátora.

6. **Fenomén zpětné vazby v koučování:** Tato kategorie popisuje především obecnější skutečnosti vztahující se ke zpětné vazbě. Koučové hledají její význam a směr, jaké sami používají metody a co už pro ně zpětná vazba není.
7. **Koučovy cíle:** Kategorie obsahují informace týkající se směřování zpětné vazby při koučování. Hovoří se zde o obecných cílech koučování, také o cílech zpětné vazby, které si stanoví kouč nebo které jsou určeny zadavatelem, a o cílech, které mají účastníci při koučování, získávání i poskytování zpětné vazby.

5.2 Paradigmatický model výzkumu

Při axiálním kódování a tvorbě paradigmatického modelu jsem použila vzniklé základní kategorie a subkategorie (viz podkapitola 5.1 této práce) a rovněž jsem zpracovávala své poznámky. Dále jsem konzultovala vypořívající se nejasnosti s dalšími kouči, kteří se nemohli zúčastnit ohniskové skupiny. Tento postup mi pomohl konkrétní kategorie vidět z odstupu, přehodnotit, pojmenovat a zařadit je do schématu paradigmatického modelu dle Strausse a Corbinové (1999), který mám na mysli v celé této podkapitole.

Paradigmatický model slouží jako opěrný systém vznikající teorie. Umožňuje spolu propojovat jednotlivé kategorie a nacházet mezi nimi vztahy. Má definované složky a doporučenou strukturu (viz Obrázek 4 této práce):

Jev je ústřední myšlenka, událost, dění, případ, na něž se zaměřuje soubor jednání nebo interakcí nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah. Jev identifikujeme kladením otázek jako: *Čeho se údaje týkají?* Také je ve vztahu ke všem dalším kategoriím. V tomto případě se jedná o **zpětnou vazbu v životě kouče**.

Ke vzniku nebo výskytu jevu vedou **kauzální podmínky**. Ty jsou tvořeny podněty, událostmi nebo jinými proměnnými a přímo odkazují k jevu. V našem případě ke vzniku jevu – tedy ke zpětné vazbě v životě kouče – vedou **potřeby zpětnou vazbu poskytnout nebo ji obdržet**, ať už to jsou potřeby kouče nebo koučovaných.

Další částí paradigmatického modelu je **kontext**, někdy těžko oddělitelný od kauzálních podmínek. Kontext je souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na určitý jev. Pro konkrétní paradigmatický model této práce je kontextem **sebereflexe kouče, jeho limity a schopnosti**.

Podobné kontextu jsou **intervenující podmínky**. Širším a obecnějším způsobem podmiňují vznik samotného jevu a přímo ovlivňují také strategie a interakce. Zde jsou to **koučovy zkušenosti a na něj působící vlivy**.

Odpovědi na podmínky a na zvládání jevu jsou **strategie jednání**. Jsou záměrné, cílené a procesuální. Zde jde o **učení se z vlastní zkušenosti, zvládání chyb a konfliktů**.

Poslední částí paradigmatického modelu jsou **následky**. Můžeme je označit za důsledky strategií jak úmyslných, tak i neúmyslných. Jako následky vidím **splnění cílů koučování a vytvoření návyku používání zpětné vazby**.



Obrázek 5 – Paradigmatický model výzkumu Koučování a zpětná vazba

5.3 Analytický příběh podle paradigmatického modelu

Následující kapitola podrobně popisuje jednotlivé kategorie Obrázku 5 této práce, čím vytváří analytický příběh podle Strausse a Corbinové (1999).

5.3.1 Zpětná vazba v životě kouče aneb **jak kouč vidí zpětnou vazbu**

Kouč se může setkat se zpětnou vazbou velmi brzy,

„Myslím si, že poprvý³³ jsem se setkala se zpětnou vazbou, třeba když mi tleskali naši u zpívání...“

³³ Z důvodu zachování autenticity jsou výpovědi z ohniskové skupiny přepsány hovorově (pozn. autorky).

„Tak jako já mám dojem, že už vodjakživa vnímám, že akce vyvolá reakci, jako že jako malý dítě si jednou pamatuju, jak sem řek mámě, že je ,kásná', abych dostal ten bombón, co držela v ruce...“

avšak často je toto počáteční setkání neuvědomělé.

„Takle už to je od mala, akorát, že to vlastně nevnímáš jako zpětnou vazbu a taky to jako dítě jsem furt zkoušel, co to udělá s mámou a tátou, a hlavně mě to bavilo ve škole – prudit trochu jako, akorát mě dlouho nenapadlo, že by to mohlo bejt jinak, přišlo mi to jako normální, že to tak mají všichni, chtěl sem prostě reakci učitelky...“

Neuvědomělé setkání bývá impulsem k vědomému hledání pravidel a struktury zpětné vazby.

„Prostě jsem si říkala, že potřebuju zjistit, jak ten chlap přemejšlí, že to jako je teď k ničemu, když mu to vysvětluju. Tak sem to zkusila podle doporučení z časopisu někýho, vim, že mi to přišlo ulitlý. Takový ty rady, jako mluvte ne vo něm, ale vo sobě a tak. No jo, ale něk to jako zafungovalo, tak sem začala pátrat dál, jak na to...“

„Jsem byl na školení timemanagementu u nás na škole eště jako student, a ten kantor – nebo teda lektor – pak chtěl od nás zpětnou vazbu. A my mlčeli a pak někdo řek, že se mu to líbilo. A ten lektor na nás, že děkuje a že prosí vo konkrétní behaviorální postřehy, na to sme teda jako budoucí psychouši slyšeli (smích) a pak eště rozebíral ten rozdíl mezi ,líbilo se mi a bylo to dobrý' a já sem si pak našel jeho skripta a začal se tim zabývat...“

Certifikovaný kouč si může poprvé uvědomit, že se setkává se zpětnou vazbou a jejími pravidly dokonce až ve chvíli, kdy absolvuje svou první supervizi.

„Ve výcviku sem se dost bál na tu první supervizi, byli tam všichni celkem mladý a já jako že to bude blbý, když to nedám. A vočekával jsem, že ten kouč mě bude něco jako známkovat prostě. A byl sem překvapenej, že mi řekl nákej svůj názor – jako se mu to nelíbilo – a ta jeho kolegyně klidně na to, že jí se to zdá dobrý, ať vysvětlím kontext tý situace. To sem si uvědomil, že jako nemá nikdo patent na rozum a že to je subjektivní, ta zpětná vazba a fak sem si voddech...“

Často pak následuje okouzlení připodobňované fázi zamilovanosti

„Taky na výcviku koučů sem se do toho úplně zamilovala, jako do toho, že řeknu: ,když děláš to a to, tak já se cítím tak a jinak‘ a že nemusím věštit z koule, co si lidi myslěj‘, ale že se normálně zeptám a nemusím vokolo toho našlapovat, jak sem byla do té doby nějak zvyklá nebo vychovaná. Pak si pamatuju, že sem furt hledala situace, do kterejch sem chtěla tu zpětnou vazbu jako napasovat a po každým sem ji žádala...“

a abúzus zpětné vazby.

„Akorát toho brzo měli všichni dost a přítel tenkrát byl úplně hotovej ze mě, jak sem furt po něm chtěla, aby mi dal zpětnou...“

„Jsem se cítil, jako že sem vyhrál, že už ty nepříjemný situace nemusím prožívat, ale stačí je popsat. Tak sem furt používal ,když ty uděláš něco, tak já se cejtim ňák‘, až toho všichni měli plný brejle.“

Koučové hovoří o **klíčové události ve svém životě**, která buď změnila jejich pohled na zpětnou vazbu,

„Mě ohromil tehdejší můj kouč, kterej mi řekl: ,Já ti fandim, že seš taková příjemná pro ty lidi a že ti záleží na tom, aby tě měli rádi. Akorát teda zvaž, co ti to přináší a co ti to bere a jestli si ty lidi víc než úsměv nezasloužej‘ pravdu, tím pro ně uděláš víc. Akorát teda jo, to nebude tak příjemný jako furt to povzbuzování, že jo. Prostě zpětná vazba má bejt vyvážená.“

nebo naopak byla na počátku jejich aktivní a uvědomělé práce s ní.

„Já si pamatuju, jak sem byl na brigádě, asi tak patnáct a zaspal sem. A ted' sem čekal, že mi ten šéf tenkrát vynadá, že sem blbec a tak a už sem si chystal výmluvu a že mu to budu jako vysvětlovat. A von mi řek něco jako: ,Když si nepřišel včas, musel jsem tu práci udělat sám, a proto mám ted' blbou náladu.' To vám byla darda, na to sem nemoh' nic říct, ani se vomloutvat, to sem nebyl takle na to zvyklej, tak sem tam prostě zůstal dyl a makal a furt vo tom přemejšlel, že to takle řečený bylo jako profesionální a ne manipulace. Tak sem si pučil pak ňákou asertivitu a pak sem ji začal školit.“ (smích)

Pak přichází adaptace na uvědomování si zpětné vazby a samozřejmé používání při práci kouče v jeho praxi

„Prostě nejde, že bych se klienta nezeptal, jaké to mělo pro něj užitek a aby řekl taky svoje dojmy a požadavky na tu formu spolupráce. To byly první tak dva roky, že sem si myslel, že jsem superhvězda a raději sem se neptal, abych se třeba něco nedozvěděl.“ (smích)

i v osobním životě.

„Si už neumím představit jako dřív to, že bych jako měla čekat, až to dětem nebo příteli dojde, prostě si vo to řeknu, co potřebuju a co mě nebaví. Teda tchyně s tím prej má problém, ale je to taková domněnka, no.“

Na to, aby kouč rozvíjel svou schopnost efektivně dávat a přijímat (slyšet) zpětnou vazbu, potřebuje čas, prostor a motivaci.

„Tak jako někdy si říkám, že by bylo fajn si odpočinout, ale bez té reakce druhýho já pak jako tak zakrňuju a propadám dojmům, že jsem ze všech nejlepší (smích) a je to čím dál v podstatě samozřejmý, že požádám na konci sezení klienta o zpětnou vazbu nebo zadavatele třeba ... nebo tu tchyni, vid?“

Pokud to má, může začít optimalizovat a diferencovat své dovednosti dávat a užitečně reagovat na zpětnou vazbu.

„Přemýšlela jsem, jestli existuje rozdíl mezi chlapama a náma, no, něco jako mužskej a ženskej mozek, tak mužská a ženská zpětná vazba. A je fakt, že teď trochu experimentuju s tím, jako že u chlapa se víc soustředím na ‚nuly a jedničky‘ a u ženskejch pracuju víc s dojmama, ale neplatí to všeobecně, víc tak jako že i chlap má ženskej mozek, tak spíš podle toho, když už klienta mám trochu nažitého.“

„Sem radči, když dostanu napsanou zpětnou vazbu, mám jako pocit, že se k tomu můžu líp vrátit a postupně na tom pracovat. Třeba se k tomu vracet. Ale stalo se mi, že jsem psal a ten příjemce to pak pochopil blbě, teda jsem to spíš blbě napsal, takže to napsat taky není samospásný.“

5.3.2 Sebereflexe kouče, jeho limity a schopnosti aneb **jak kouč vidí sebe**

Kouč si uvědomuje přítomnost ideálu,

„Mám vzor. Můj děda byl takovej zpětnovazební ideál. (smích) Fakt. A z branže ...? Jeden kolega, protože je laskavej. On i mega nepříjemnou informaci při supervizi ti prostě řekne mile, teda ne jako blbě nebo přiblblé, ale ... laskavě.“

tzn. má poměrně přesnou představu, jaké by měl sám mít vlastnosti a co by měl zvládnout.

„Tak já pracuju na tom, abych ty emoce zvládala ... nebo líp využívala. Jako kouč potřebuju emoce, ale musím to víc řídit. Teda chci to.“

„A potřebuju větší trpělivost. To fakt potřebuju.“

Zpočátku uvědomělé práce se zpětnou vazbou se kouč potřebuje předem připravovat na její poskytování.

„Takže vlastně zpočátku jsem si vůbec spoustu věcí psal, měl jsem připravenej i formulář s plusama a deltama.“

Do práce se zpětnou vazbou vstupuje kouč s pocitem očekávání, někdy i strachu.

„Bojím se, že se třeba vyjádřím tak blbě nebo divně, že to nepochopí, a že se pak zamotám do dovysvětlování.“

Jeho pocity může ovlivňovat koučovaný.

„Tak nevím, jestli to máte taky, ale někdy, jak vejdu do místnosti, eště tam klient třeba ani není, prostě tuším, že to bude boj nebo že to bude těžce a jakoby se schovám do sebe, přikrčím se...“

„Jakmile (klient – poz. autora) je ... je ... prostě v podstatě jako nad věcí, že je samej úsměv a tak, tak to ve mně vibruje.“

Kouč si uvědomuje velkou zodpovědnost, kterou vůči koučovaným má, a snaží se o maximalizaci objektivních informací,

„Ted’ už teda nepíšu všechno, ale hesla píšu, jo, protože chci, jako potřebuju říkat klientovi konkrétní chování, popsat to, abych mu tím mohl pomoci. Prostě ne dojmologie, ale ta jakoby behaviorální cesta.“

zvlášť v případě, že dává korektivní zpětnou vazbu.

„Když potřebuju sdělit něco, co předpokládám se bude blbě nebo hůř poslouchat, prostě si musím napsat pár pointů a udělat si takovou jako strukturu v hlavě, abych neblekotal a měl ze sebe dobrou pocit.“

„Je to těžký, že sou situace, kdy nemůžu pochválit. Tak si dám prostě odstup, nadechnu se a soustředím se na to, abych vzal situaci, jednu situaci, kde to popíšu. Abych jako neuváděl pořád další a další, zůstal u té původní a tu s ním rozebral.“

Často vnímá v této situaci tenzi.

„To pak cejtím takovej jako vnitřní zmatek, jako melu v hlavě, než začnu mluvit.“

Pro někoho je empatie důležitá,

„Empatie je pro mě důležitá, abych uměla zařídit, že to řeknu tak, aby to klient mohl slyšet.“

ne však pro každého.

„Jako systemik s tím konstruktem empatie nerad pracuju, protože si myslím, že mně to dává falešnej pocit, že vim, co je v hlavě toho druhýho. Jako naladit se na náladu – to jo, ale ta empatie jako taková, s ní mám problém.“

Koučové se shodují nad tím, že by někdy mohli být otevřenější,

„Někdy si pomyslím, že on to nechce slyšet jako pravdu, tak místo odpovědi se ho ptám, co je za tím, jakou má ted’ potřebu: pohladit, nebo nakopnout?“ (smích)

a také nad tím, že po čase se stanou dobrými pozorovateli a proces zpětné vazby se zautomatizuje.

„Když chtěl zpětnou vazbu jako pak na konci, tak sem mu řekl, že se na tom musíme domluvit příště na začátku, že bych to ‚tahal z paty‘ ted’. Ale ted’ už mi to nějak naskakuje, že si situace konkrétně vybavuju a můžu to dát v klidu i bez přípravy.“

Koučové mluví o tom, že k autentické práci se zpětnou vazbou potřebují dostatek vlastního sebevědomí

„U mě to byl taky posun, já fakt vobčas na začátku sem si říkala, jak můžu hodnotit nebo vazbit právě já, když tedy fakt nemám moc zkušeností ... a s léty je to lepší, protože si věřím a vim, že to tomu druhému může pomoci.“

a že u sebe pozorují jeho nabytí se zvyšujícím se počtem klientů nebo koučovacích hodin.

„Jo, čím víc, tím líp (smích), jako že čím mám víc vodkoučováno a vodvazbeno, tak se v tom cejtím líp a věřím si.“

Kouč si uvědomuje i negativní aspekty práce se zpětnou vazbou. Je to např. únava z opakujících se situací,

„Někdy si říkám, že je to furt to samý, že ze začátku se budou bránit, pak vysvětlovat a až pak to pochopěj ... tak bych to chtěla přeskočit, protože mě to trochu prudí.“

vyčerpání při nejasně zadaných cílech zadavatele a koučovaného,

„Blbý je, když šéf chce, aby byl ten jeho člověk jako větší profík – a pak z něj taháš hodinu, jaký má kompetence a co je vlastně reálný. To mě dycky dostane.“

neprofesionalitě spolupracující strany

„Jasně že mě vytáčí, když někde čtvrt hod'ky čekám na klienta a von se pak ani neomluví, to mě vytáčí.“

nebo při nezvládnutí svých projekcí do koučovaného.

„Tak stává se mi, že jako sem třeba ostřejší, protože už mám dojem, že vztah máme zmáklej, a vona (klientka – poz. autorky) se mi ti tam pak rozbřečí, jakože si to nezaslouží.“

5.3.3 Koučovy zkušenosti a vnější vlivy aneb **jak se žije kouči se zpětnou vazbou**

Koučové si během své praxe vytvářejí osobní typologie koučovaných,

„Tak mně se třeba princezna pak promění v amazonku, ale naopak to nefunguje.“

„Přemejšlim, jestli to má spíš mužský, nebo ženský mozky v hlavách.“

„Mám takovou soukromou, jako zvířata, ale nechci to tu rozebírat, nevadí?“

ale např. i kolegů, partnerů a přátel.

„Já sem si to nejdřív testoval na známejch, až pak v práci.“

„Určitě vim, proč s manželem máme konflikty, on je lev a já opice.“

Typologie jim na počátku pomáhá v diferenciaci vlastních přístupů

„Snažím se, abych ke lvovi byla stručná, řekla nejlíp jeden popis a nemluvila o pocitech a zas vim, že opice ty pocity unese a že ji musím krotit, když mi chce vysvětlovat, proč něco vnímám.“

a v legalizaci různých potřeb zadavatelů i koučovaných.

„...mi je jasný, že některej klient slyší jen tu moji první větu. A zase mám teď jednoho experta, kterej potřebuje jako kvantitu popisu, jinak to nedává a v podstatě nic neslyší.“

Během zpětné vazby kouč někdy vnímá odezvu koučovaného na poskytovanou zpětnou vazbu,

„Vidím. Koukám se, jak se kroutí a přivírá oči a nechce to slyšet.“

„Vycejtim to, jak si sedne, že se zakloní a chytne odstup třeba...“

ale učí se nereagovat na ni, příp. nepředjímat a dotázat se.

„Pak zvažuju, jestli toho není na něj moc. A při druhý nejistotě se dycky zeptám, jestli je OK.“

Někdy vnímá svou neschopnost jen popisovat a nehodnotit.

„No mám to. Někdy. Že se přistihnu, jak říkám, že to bylo fakt dobrý, nebo nebylo. Já tomu ty nálepky prostě dám, no.“

Pro kouče je občas těžké odolávat požadavku zadavatele, aby mu sděloval zpětnou vazbu na koučovaného.

„Tak oni jako argumentujou tím, že to platěj’ a že chtěj’ vědět, co a jak. Jak se jako chová (klient – pozn. autorky) a co říkal a dělal. To je těžká robota, když mi jeden expert takle volal asi pětkrát a chtěl něký bonzy jako.“

Při práci se zpětnou vazbu v koučování skupiny je pro kouče těžké udržet správnou míru efektivitu.

„Skupinovky sou lahůdka, ale zpětnou ve skupinovce nemám rád. Takový ty sociální případy maj’ tendenci zachraňovat a ty exaktníci to zas dovysvětlovávaj’ furt.“

Někteří koučové mají dobrou zkušenost se zpětnou vazbou v roli koučovaného

„On (kouč kouče – pozn. autorky) mě to naučil, protože prostě chtěl dycky na konci souhrn, co si odnáším a taky zpětnou na práci s nim nebo na něj. To bylo fakt dobrý.“

a zpravidla se chtějí svému ideálu vyrovnat.

„Pamatuju si to, jak mě to překvapilo, ale brzo sem zjistil, že mi to pomáhá. A teď to dělám jako on, je to dobrý pro obě strany.“

Někteří koučové vědomě využívají zpětnou vazbu v osobním životě, shodují se však na nutném předpokladu úspěchu: že druhá strana umí se zpětnou vazbou pracovat.

„Jako doma dobrý, když to oba chápem’, ale zkusila sem to na mámu a tam sem tvrdě narazila.“

5.3.4 Učení ze zkušenosti, chyby a konflikty aneb **cvičení zpětné vazby dělá mistra kouče**

I když je kouč zkušený, není vždy proces zpětné vazby úspěšný.

„Tak nejhorší výsledek byl, když jsem na skupinovce rozplakal jednu madam. Na konci zpětná s pravidlem jako u Bálinta³⁴ – řekneš, předáš slovo, nikdo se neptá. No a ta madam začala vysvětlovat jednu ne moc šikovně formulovanou zpětnou od

³⁴ Balintovská skupina má dle Kratochvíla (2006) tyto části: expozice případu – otázky – fantazie – praktické náměty na řešení – vyjádření předkladatele případu.

kolegyně, tak já na ni: „A teď to říkáš proč?“ A vona se čéče nadechla a rozbrečela...”

Během koučování si kouč zpravidla píše poznámky, které chce později využít,

„On (koučův kouč – pozn. autorky) vždycky tvrdil, že píšou jen blbci, tak sem taky pár sezení nepsala, že si to pamatuju, jenže když přišlo víc klientů, začali se mi prolínat a dvakrát se mi stal trapas, že jsem použila předchozí informace u špatnýho člověka. Trapas, no... Takže mám notýsek a píšu.“ (smích)

ale někdy je to spíše komplikací než ziskem.

„Poznámky dobrý, jenom někdy tak zkracuju, že nevím, co jsem tím chtěl říct a brejlim do toho, tak se snažím spíš po sezení dát pár vět do kompu. Blbý je, když si pak už nevybavím ten kontext k tomu, to ztratí často smysl.“

Překážkou v procesu zpětné vazby někdy může být nechuť koučovaného slyšet korektivní zpětnou vazbu

„Těžký to je, protože se jim často hůř poslouchá, že se mi to nelíbí, protože pak musej' přemýšlet, co s tím.“

a potřeba dostat radu nebo doporučení.

„Říkám, že mě jeho šéf neplatí za mentorování, to že by moh' mít mnohem levnějc. Rady dávám jenom koučům ve výcviku.“

Stává se, že se kouč necítí dobře

„Tak koučové mají taky svoje dny, že jo. (smích) Vstanu blbou nohou a nechce se mi nic, nebo to prostě nemůžu zpracovat a myslím si, že to ale dokážu skrejt...”

a že koučovaný může zrcadlit jak jeho emoce,

„...a ten klient to častokrát vycejtí a jako mi to vrátí, nebo si to možná myslím jenom já, ale každopádně nálada nic moc. A když to cejtím, ale dělám, že nic...”

tak situaci akcelarovat do konfliktu.

„...tak mi to naservíruje ten klient. Nedávno se mě normálně zeptal, jestli se něco děje, a já že nic. A furt to gradovalo, odsedávali sme si od sebe a zvyšovali kadenci a nedopadlo to. Ted' zrušil dvě sezení, tak uvidíme. Ale nebylo to moc dobrý, no.“

Příležitostí k růstu jsou pro kouče i konflikty se zadavateli, z nich se snaží vzít si poučení a v budoucnu se stejným situacím vyhnout či zareagovat jinak.

„Tak jako on si myslí, že distribuuje ty firemní peníze a má právo kontrolovat každý sezení. A objednávka typu: ‚ať je můj podrízenej prostě výkonnější a s tím spokojenejší‘ si zaslouží rozsáhlou zpětnou vazbu tomu zadavateli. Jenže na to oni bohužel neslyšej', kdyby slyšeli, leckdo z jejich lidí by nemusel být koučován.“

Pro kouče je častokrát vlastní chyba zdrojem učení,

„Jasně že mě supervize bavěj', ale tam si spíš vnitřně potvrzuju, jakej jsem to já borec, že by se mi to takhle nestalo. Ale nejtrvalejc se učím sám od sebe, z toho, že to udělám blbě a někdo na to zareaguje a já vo tom můžu přemejšlet.“

zpravidla se ale schopnost poučit se ze svých omylů dostaví až po fázi vzteku nebo lítosti³⁵.

„Ale bezprostředně po korekci mám vztek nebo tendenci to svý přehmátnutí jako obhajovat a vysvětlovat, to sou ty vzbouřený emoce. Když to pak přebiju jinou zkušeností, tak emoce opadnou a já se na to můžu podívat klidně a přemejšlet vo tom, jak to příště navlíknout jinak.“

5.3.5 Splnění cílů a návyk zpětné vazby aneb **kam kouč dojde se zpětnou vazbou**

Kouč považuje za důležité, aby zpětná vazba v koučování měla předem stanovený cíl. Primárně se orientuje podle cíle koučování, od zadavatele

„Ten proces zpětné vazby musí bejt pro mě vztaženej k celkovému cíli, jakože musím mít já i koučovanéj dobrou odpověď na otázku ‚Když ted' dám nebo dostanu vazbu, jak mi to pomůže k naplnění toho mýho cíle?‘ A představuju si někdy, že tam ten zadavatel imaginárně sedí a já mu musím umět na tohle odpovědět.“

³⁵ Podle Kübler-Ross (2005), která definovala fáze vyrovnávání se se zármutkem, známé v angličtině pod zkratkou DABDA (ze slov Denial – popírání/šok, Anger – hněv/agrese, Bargaining – smlouvání, Depression – deprese a Acceptance – smíření).

nebo přímo od koučovaného.

„Pro mě je zpětná vazba jeden z nástrojů, který používám, třeba vedle toho mentoringu nebo provázení nebo kontroly, takže když ji dávám, vysvětlím proč. A když ji vyžaduje ten koučovaný, tak se ptám: ‚Na co ti to bude, že ti řeknu svůj názor? Co si na to přijít sám?‘“

Kouč si při procesu zpětné vazby často stanovuje také vlastní cíle,

„Jdu do toho s tím, že se na tom chci taky sama posunout a dělat to líp. Třeba vím, že trénuju ty emoce, tak si třeba dělám poznámky u vět nebo situací, který mě nějak emočně dostaly, a vezmu si to pak do supervize, to mi pomáhá.“

ale dbá na to, aby jeho cíle nezvítězily nad potřebami a cíli koučovaného a zadavatele.

„Musím někdy jako zpátky na zem, aby se mi nestalo, že klient je můj nástroj, jak být ještě lepší kouč. I když filozoficky to tak je, tak v praxi to nemůžeš brát takhle doslova.“

Při průběhu zpětné vazby kouč sleduje, zda se drží přichystané struktury.

„Vo sobě prostě vím, že ráda chválím, takže tu pozitivní informaci pak natahuju a doplňuju na úkor korekce.“

„Zrovna jsme se bavili o technikách komunikace a o tom, jak je sendvič³⁶ matoucí a klient pak chtěl zpětnou vazbu a já něco jako: ‚Líbilo se mi, že blablabla, mám problém s tím a tím, ale moc se mi líbilo blebleble.‘ No koukal jak puk, došlo mu to dřív než mně, takže jsem měl potvrzení, že jsem to dobře vysvětlil – že to tak rychle pochopil.“ (smích)

Vytváří koučovaným bezpečný prostor do doby,

„Ve skupinovce je to jasný, od prvního sezení chci, abychom na konci udělali kolečko a řekli, co mi to přineslo, co potřebuju od sebe nebo druhých příště jinak. Prostě povinně. V individuálu to nabízím, tak dvě třetiny lidí v tom pak jedou, ale musím to nabídnout tak čtyřikrát za sebou.“

³⁶ Podle Kohoutka (2002) jde o kritiku metodou sendviče: úvodní pozitivní hodnocení–kritika–závěrečná pozitivní výzva

„Mluvíme taky o tom, že si můžem' vzájemně říct, co každému sedí a co potřeboval jinak a na začátku je musím vracet k sobě.“

než dojde i u nich k návyku používat zpětnou vazbu.

„Když už je třeba to pátý sezení, tak většina koučovanéjch pak na konci rovnou říká, ani se neptá, jestli může, dá mi normálně zpětnou na proces nebo i na nějaký situace, nebo výstup z toho dne třeba.“

5.3.6 Potřeba dát či dostat zpětnou vazbu aneb **kdo potřebuje zpětnou vazbu**

Na počátku práce kouče se zpětnou vazbou je zpravidla požadavek koučovaného či kouče samotného.

„Tak mě to zajímá, jak to funguje u klienta, na začátku si ho nastavím, že potřebuju slyšet, co mu sedí a co ne, pak už celkem to funguje, když si na to zvykne, že to chci slyšet.“

„Klienti někdy chtějí ode mě zpětnou vazbu po sezení. Jako na ně, no.“

Během koučování i po něm se kouč rozhoduje, co by klientům mohl ve zpětné vazbě předat.

„De mi to hlavou občas, jestli mu mám říct, že tomu nerozumím, že sem se v tom ztratil, občas ale sám ztratím nit' tím přemejšlením.“

„Tak jako furt přemejšlim, jestli reagovat, nebo ne, a když jo, tak kolik toho říct, protože tam sem pro něj, ne pro sebe.“

I když to od něj účastníci často vyžadují, snaží se nehodnotit a vysvětlit důvody tohoto postoje.

„Spíš ze začátku, na začátku kontraktů, některý chtěj' jako kdyby to potvrzení, že to udělali dobře nebo že to schvaluju. To musím většinou několikrát vysvětlovat, že to je k ničemu.“

Tím, že dává klientovi možnost se vyjádřit, se snaží vytvořit ovzduší důvěry, a zároveň klienta *mentoruje* při aplikaci zpětné vazby,

„Chci, aby mi dávali zpětnou taky, aby si na to prostě zvykli v praxi, jakože se po zpětný nevysvětluje, jen poděkuje a tak.“

„Jasně že klient mi dává vědět, co se mu líbilo a co ne, von tím jakoby roste a já vím víc o způsobu, co mu vyhovuje do příště.“

někdy je to však těžší pro kouče.

„Jenže občas mi to zvlášť ty starší kolegové dávaj' sežrat, že jako nevím, co dělat a musím se jich ptát. To vnímám jako takovej mocenskej boj, ale většinou to pak v čase odezní, nebo si toho možná míň všímám.“

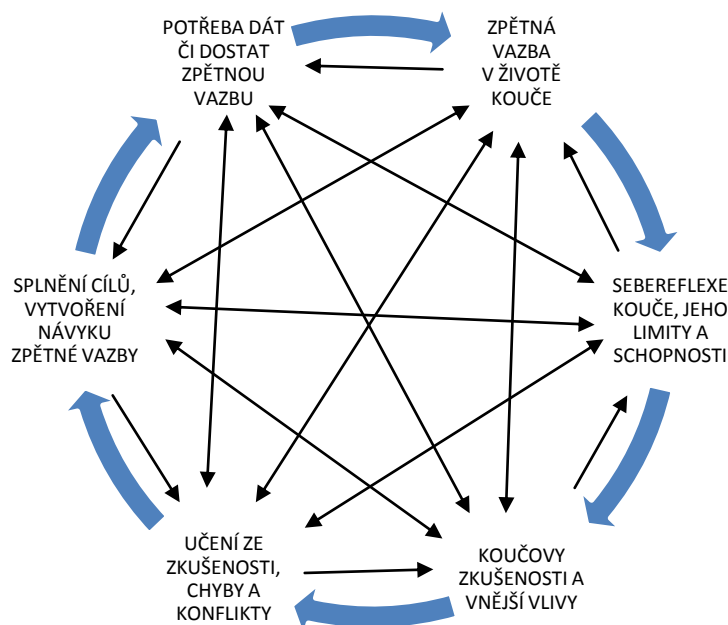
6. DISKUZE

Jak se v praxi vzájemně ovlivňují zpětná vazba a koučování? Ve výzkumné části mé diplomové práce jsem se pokusila kvalitativně kategorizovat pohled koučů na používání zpětné vazby pomocí třídění kategorií, vytvořením paradigmatického modelu a následně také analytického příběhu.

Jako limitující v mé práci vnímám několik faktorů. Prvním z nich je poměrně malé teoretické vytěžení tématu synergie zpětné vazby a koučování v dostupné literatuře. Většinou autorů je zpětná vazba vnímána stejně jako u Hroníka (2006) pouze jako jeden z koučovacích nástrojů, ne jako samostatný fenomén. Zúženější pohled vnímá zpětnou vazbu jako jediný koučovací nástroj, dokonce doporučuje redukci pouze na zpětnou vazbu podpůrnou (Horská, 2009), s čímž nesouhlasím.

Dalším limitujícím faktorem je nedostatek seriózních výzkumů na toto téma. U českých píšících autorů jsem nenašla žádnou práci na téma spojení zpětné vazby a koučování ve firemním prostředí, v zahraniční literatuře se výzkumy týkají spojení koučování a zpětné vazby na poli sportu nebo didaktiky tělesné výchovy (Amorose a Weiss, 2005), což je nepřenosné do prostředí firem.

Omezujícím faktorem pro mou práci byl také malý počet účastníků ohniskové skupiny. Bohužel nebylo dosaženo optimálního počtu (jednak z důvodu obtížně sladitelného timemanagementu více lidí a zřejmě také díky malému počtu primárně oslovených), který se pohybuje okolo osmi účastníků. Co se týká zpracování získaných dat, Strauss a Corbinová (1999) doporučují zkoumat difference a směr kauzality mezi kategoriemi. V případě navýšení počtů účastníků skupiny bych získala více dat ke kategorizaci, tím pádem bych zřejmě snadněji diferencovala vzájemné vztahy mezi kategoriemi v konkrétním paradigmatickém modelu, což se mi bohužel v této práci nepodařilo. Připouštím, že nezdár více rozlišit mezikategoriální vztahy paradigmatického modelu tohoto výzkumu může být kromě nedostatku relevantních vstupních dat způsoben také mou nezkušeností v roli kvalitativního výzkumníka.



Obrázek 6 – Paradigmatický model výzkumu Koučování a zpětná vazba, doplněný o vztahy mezi kategoriemi

Jev **dominantního chování ve skupině** (viz oddíl 4.2.2 této práce) dle Ferna (1982) jsem pozorovala v redukované formě – během ohniskové skupiny byla zřetelná tendence jednoho účastníka reagovat často *vtipně* – až na sílu jak na otázky moderátora, tak na odpovědi ostatních účastníků.

Co se týká komplexního kvalitativního shrnutí výstupů: po základním třídění kategorií, sestavení paradigmatického modelu a následně analytického příběhu jsem dospěla k popsání ústředního jevu tohoto tématu. Tím je zde **zpětná vazba v životě kouče** aneb ***jak kouč vidí zpětnou vazbu***. Z výzkumu vyplývá, že tento ústřední jev paradigmatického modelu má reciproční vztahy ke všem dalším kategoriím. Zároveň zde silně vystupuje subkategorie **klíčové životní zkušenosti**, kterou navrhuji dále zkoumat.

Další kategorií paradigmatického modelu jsou kauzální podmínky, které obecně vedou přímo ke vzniku či vývoji ústředního jevu. Podmínkami zde jsou jak potřeby kouče, tak i koučovaného (případně zadavatele) **poskytnout či obdržet zpětnou vazbu**, což jsem narativním jazykem nazvala ***kdo potřebuje zpětnou vazbu***.

Na pozadí jevu a celého paradigmatického modelu stojí kontext, který zároveň tvoří prostředí pro všechny další kategorie. V tomto výzkumu má kontext název **sebereflexe**

kouče, jeho limity a schopnosti aneb ***jak kouč vidí sebe***. Kouč uvažuje nad sebou, nad svými zkušenostmi a vším, co ho ovlivňuje.

Dalším faktorem, který ovlivňuje všechny kategorie paradigmatického modelu, jsou intervenující podmínky. V tomto případě jsou to **koučovy zkušenosti a vnější vlivy** aneb ***jak se kouči žije se zpětnou vazbou***.

Jev a všechny další kategorie zde jsou v obousměrném vztahu se strategiemi jednání, kterými jsou v tomto případě **učení ze zkušenosti, chyby a konflikty** aneb ***cvičení zpětné vazby dělá mistra kouče***.

Primárním výstupem strategií jednání jsou následky, tedy **splnění cílů a vytvoření návyku zpětné vazby** aneb ***kam kouč dojde se zpětnou vazbou***.

Z většiny kategorií tohoto paradigmatického modelu i analytického příběhu se vynořuje důležitá subkategorie, což je osobní **klíčová zkušenost kouče se zpětnou vazbou – především pak v roli toho, kdo zpětnou vazbu dostává** – ať už v osobním životě, nebo při výkonu praxe.

Mým záměrem je sledovat toto téma dál při navazujícím výzkumu či studiu.

ZÁVĚR

Z hlediska historie můžeme první náznaky koučovacího přístupu sledovat již před dvěma tisíci lety u Sókrata. V jeho způsobu vedení dialogu jako neustálého ověřování dosavadních poznatků a jejich porovnávání s jinými (Anzenbacher, 1991) můžeme vidět předobraz spojení zpětné vazby a koučování. Koučování se zaměřuje na rozvoj pozitivních vlastností a schopností lidí, jejich talentu, zkušeností a dovedností, a tím samo sebe rozvíjí. Jde při něm o podchycení schopnosti a také ochoty učit se: jde o (sebe)reflexi koučovaného i kouče. Prostřednictvím kvalitní oboustranné komunikace se zrychlují a zpřesňují zpětnovazebné mechanismy, které zřejmě celý proces učení akcelerují.

Tato diplomová práce teoreticky mapuje základní pojmy, přístupy a kategorizace vztahující se k procesům zpětné vazby a koučování, popisuje jejich vzájemné vztahy v řízení rozvoje jednotlivců i skupin. V praktické části jsou pak pomocí kvalitativní metody zakotvené teorie zkoumány výpovědi praktikujících koučů v ohniskové skupině a v závěru této kapitoly jsou výstupy formulovány do několika okruhů doporučených k dalšímu ověřování.

Ze všech kategorií tohoto paradigmatického modelu i analytického příběhu se vynořuje jedno důležité téma, a to je osobní **klíčová zkušenost kouče se zpětnou vazbou, zvláště pak v roli toho, kdo zpětnou vazbu dostává** – ať už v osobním životě, nebo při výkonu praxe. Toto téma se ve velké míře objevovalo rovněž při dotazování se dalších koučů mimo ohniskovou skupinu.

Jako logicky navazující navrhuji zkoumat, zda silné osobní zkušenosti při akceptaci zpětné vazby korelují s formou a intenzitou aktivního používání zpětné vazby u koučů, případně s ochotou se zpětnou vazbou vůbec pracovat – a to jak aktivně (v pozici poskytovatele), tak pasivně (v roli toho, kdo zpětnou vazbu dostává). Jako další možnost navrhuji mapovat efektivitu formy a výstupů zpětné vazby přímo uživateli koučování, ačkoli si plně uvědomuji zvláště etická rizika takového zkoumání. Pro supervizory koučovacích výcviků je informace o velkém vlivu osobní klíčové zkušenosti se zpětnou vazbou zřejmě také důležitá a měla by mít vliv na celkovou koncepci výcviků budoucích koučů. Zde se také nabízí prostor pro zkoumání, např. komparace různých výcvikových škol koučování. V neposlední řadě je otázkou vhodnou k dalšímu zkoumání i to, zda v používání zpětné

vazby v procesu koučování existují rozdíly mezi interními a externími kouči a pokud ano, pak jaké.

Heslo mého gurua z úvodní kapitoly, že *„čím je kouč lepší, tím méně zpětné vazby a supervize potřebuje,”* není ve shodě s výstupy tohoto výzkumu. Osobně si však toto souvětí překládám tak, že s kvalitou kouče roste jeho schopnost vnímat též neuvědomělou zpětnou vazbu, mnoha kanály ji poskytovat a rovněž ji samozřejmě a užitečně propojovat s koučováním.

Seznam použité literatury

- AMOROSE, A. J.; WEISS, M. R. *Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: A developmental examination. Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2005. Vol. 27, No. 2, 395-420 s. ISSN 0895-2779
- ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN, 1991. 304 s. ISBN 80-04-26038-1
- ATKINSON, M.; CHOIS, R. T. *Koučink - věda i umění, vnitřní dynamika*. Praha: Portál, 2009. 233 s. ISBN 978-80-7367-538-7
- ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3
- CARNEGIE, A. *James Watt*. New York: Cosimo, 2005. 260 s. ISBN 15-9605-559-6
- CLOUGH, P.; NUTBROWN, C. *A Students' Guide to Methodology*. London: Sage, 2008. 328 s. ISBN 80-210-3971-X
- CRKALOVÁ, A.; RIETHOF, N. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha: Grada, 2007. 195 s. ISBN 978-80-247-1624-4
- DeFOREST, H. et al. *Mastering the Art of Feedback*. American Society for Training and Development, 2003. 16 s. ISBN 15-6286-356-8
- DRUCKER, P. F. *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press, 2001. 188 s. ISBN 80-7261-021-X
- FERN, E. F. *The use of focus groups for idea generation : The effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality*. *Journal of Marketing Research*, 19, 1-13 s. ISBN 052-158-3802-198-2
- FISCHER-EPE, M.; *Koučování*. Praha: Portál, 2006. 192 s. ISBN 80-7367-140-9
- FOLKMAN, J. R. *The Power of Feedback: 35 Principles for Turning Feedback*. Hoboken: John Wiley and Sons, 2006. 202 s. ISBN 04-7199-820-6
- GALLWEY, W.T. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti : metoda Inner Game*. Praha: Management Press, 2004. 255 s. ISBN 80-7261-115-1
- GOODGE, P.; COOMBER, J. *How to get 360-degree coaching right*. *People-Management*, 2007, Vol. 13, No. 9, 44-45 s. ISSN 1474-6085
- HABERLEITNER, E. et al. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-2654-0
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
- HEYLIGHEN, F.; JOSLYN, C. *Cybernetics and Second-Order Cybernetics*. In *Encyclopedia of Physical Science & Technology*. New York: American Press, 2001. 911 s. ISBN 012-227-410-5

- HORNEY, K. *Neurosis and Human Growth*. Routledge, 1999. 392 s. ISBN 04-1521-095-X
- HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. 126 s. ISBN 80-247-1458-2
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8
- CHVÁLA, V.; TRAPKOVÁ, L. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004. 227 s. ISBN 80-717-8889-9
- JOHNSTON, L. *If this is a lecture, how long will it be?: a For Better or for worse collection*. 128 s. ISBN 08-362-1821-3
- KAZÍK, P. *Sedm hříchů koučovaných*. Moderní řízení. 2007, roč. 42, č. 11, 63 s. ISSN 0026-8720
- KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002. 544 s. ISBN 80-214-2203-3
- KOTEK, Z. et al. *Kybernetika*. Praha: ČVUT, 1990. 94 s. ISBN 978-80-246-1441-0
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů : základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2002. 356 s. ISBN 80-7261-033-3
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2006. 291 s. ISBN 80-7367-122-0
- KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. *Focus groups : practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publication, 2009. 125 s. ISBN 14-1296-947-6
- KUBEŠ, M.; ŠEBESTOVÁ, I. *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada, 2008. 147 s. ISBN 978-80-247-2314-3
- KÜBLER-ROSS, E. *On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Grief Through the Five Stages of Loss*, Simon & Schuster Ltd, 2005. 216 s. ISBN 07-4326-344-8
- KUPKA, I. *K sebedůvěře krok za krokem*, Praha: Grada, 2006. 180 s. ISBN 80-247-1676-3
- MERTON, R. K., FISKE, M., KENDALL, P. L. *The focussed interview*. New York: Free Press, 1990. 144 s. ISBN 0-02-920-986-2
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. 147 s. ISBN 80-247-0650-4.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4

MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001. 104 s. ISBN 80-85834-77-4

NÁHLOVSKÝ, P. *Rozhodující pro úspěch koučování není kouč*. Moderní řízení. 2007, roč. 42, č. 11, 62-63 s. ISSN 0026-8720

NEUSAR, A. *Jaké zdroje informací používáme při usuzování o příčinách vlastního chování*. E-psychologie, 2009. roč. 3, č. 2, 24-32 s., dostupné na <<http://e-psycholog.eu/pdf/neusar.pdf>> staženo 22. 6. 2009

PARMA, P. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. 222 s. ISBN 80-8685-134-6

PARSLOE, E. *Coaching, Mentoring and Assessing*, London: Kogan Page Limited, 1992. 192 s. ISBN 08-9397-381-5

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. 445 s. ISBN 80-2000-497-1

REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8

RIETHOF, N. *Koučování : Determinanty efektivnosti*. Diplomová práce, Praha: FF UK, 2004

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupil's intellectual development*. Crown House, 2003. 266 s. ISBN 1-90442-406-6

SCHLIPPE, A.; SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2001. 251 s. ISBN 80-7295-013-4

STACKE, É. et al. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. 154 s. ISBN 80-2470-937-6

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-8583-460-X

ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV. 2000. 158 s. ISBN 80-85866-53-6

ŠNÝDROVÁ, T. *Psychologické aspekty koučování*. Diplomová práce, Praha: FF UK, 2000

ŠTĚPANÍK, J. *Nejčastější chyby a omyly manažerské praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-2494-2.

ŠTIKAR, J. et al. *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 2000. 188 s. ISBN 80-246-0048-X

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

WAGNEROVÁ, I. *Pracovní hodnocení : Hodnocení pracovníků jako významný nástroj řízení výkonnosti*. Brno: Marek Konečný, 2005. 212 s. ISBN 978-80-9035-164-6

WHITMORE, J. *Koučování : rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management Press, 2004. 125 s. ISBN 80-8560-375-6

Přílohy

1. Sebereflexe a sebehodnocení kouče

Proč jsem udělal/a právě tento vstup?

Co mi zřejmě běželo hlavou (jaký byl můj záměr, cíl)?

Co bych příště v tom vstupu udělal/a jinak?

Kouč: *Tak jo (vydechnutí), tak máme v tuhle chvíli, ehm, no asi hod'ku, jo? Jsem tu pro vás, budu vám pomáhat, abyste přišla na řešení té otázky. Abyste sama na to přišla, jo?*

Proč: Snaha ohraničit čas, udělat úvod a nastavit rámeček.

Co: Bývá ukecaná, musím si zkusit, jak dokážu důsledně pracovat s časem; ukázat, že to mám pevně v rukou.

Jinak: Bez slovní vaty *tak jo...*; varianta – *jak využijete dnešní společný čas?*

P: Hmm, no. Jo.

K: *Tak začněte, nějak.*

Proč: Popohnat ji, zaktivizovat, rozběhnout proces.

Co: Nevím jak začít, hodím to na ni.

Jinak: Pár vět o možnostech koučovacího rozhovoru a možných formách, zeptat se, jak se cítí...

P: Kjá nevím, nějak si popovídat a chmmm, něk si potřebuju jako ujasnit nebo tak něk otevřít to dál... To je takový divný, dyš teď to nahráváte...

K: *Hm. (úsměv)*

Proč: Povzbudit ji, snaha napojit se.

Co: Jasně, ale nenaskočím na to, jen povídejte.

Jinak: ?

P: *Já to nák začnu povídat... Je to těžký, když nák... (odmlka) Dyby něco, vám povím, abyste to vypnula třeba, jo? Prostě... hm... (odmlka) Nevím, s čím začít...*

K: *Začněte prostě nějak, co vás napadne. Co byste teď chtěla?*

Proč: Začít se ptát, redukovat nejistotu (zřejmě společnou :-)).

Co: Musím položit správnou otázku, sakra.

Jinak: Bezpečně nastavit úvod (co se může dít, k čemu jsem tu partnerce já apod.)

P: *Dát si už tu dvojku... (nervózní smích) Ne, tak vážně. Chtěla bych mít prostě vyřešený ty muský. Teda chlapa, no prostě.*

K: *Aha. Co to teda je „mít vyřešenýho muskýho“?*

Proč: Nerozumím, o co jí jde.

Co: Na začátku mi to hezky vrátila. Padl podnět. Je stížnostní, či žádostní? Tak šup – bude z něj žádost?

Jinak: Nechat víc mluvit, míň se nadřu...

P: (úsmev) *No normálně, co už budu povídat, ne? Prostě být zamilovaná do toho správného, co je zamilovanéj do mě, nějak ho najít a neprošvihnout ho no prostě... Co já vím, mám pocit, že to je všechno tak jako těžký, no, nebo pro mě těžký... Přitom bych chtěla bejt v pohodě a nejsem.*

K: *Hele, to v pohodě, až budete, jak to jako bude vypadat?*

Proč: Abychom nezabředli do problému.

Co: Řekla v pohodě, toho se chytím, je to další podnět.

Jinak: Víc k ní, aby se nedostala do stížnosti, takže třeba *co budete mít jiného v sobě, jak jinak o tom budete přemýšlet...*

2. Test tendence ke korektivní nebo podpůrné zpětné vazbě

Vaším úkolem je rychle a pozorně si přečíst text v rámečku a až všechno přečtete, uvědomit si první myšlenku, která vás po přečtení napadla. Připravte se, prosím a nyní čtete:

$2 \times 6 = 12$	Marie umývala obytný přívěs.
$7 - 3 = 4$	Děti zlobily celý den.
$9 : 2 = 4$	Pavel by ji vůbec neviděl.
$5 + 3 = 8$	Laura a Simon si moc nasedli.

Jaká myšlenka vás napadla jako první? Že třetí příklad nebo věta je s chybou? Je to pravda, ale jak to, že jste si nejdříve neuvědomili, že první, druhý a čtvrtý příklad nebo věty jsou dobře? Pokud jste si prvně uvědomili, že většina je dobře, gratulujeme. Jste výjimkou.

(podle Parmy, 2006)

3. Test predikátů

Podívejme se na dva počátky koučovacích setkání. Koučovaný něčemu nerozumí. Kouč mu nabízí pomoc. Koučovaný vyjadřuje své pochybnosti. V čem je v každém z rozhovorů potíží?

Rozhovor 1

Koučovaný: *Ještě stále do toho problému nevidím.*

Kouč: *Můžeme si o tom spolu podrobněji promluvit.*

Koučovaný: *Když ono je to všechno takové nejasné.*

Kouč: *Pozorně mě poslouvejte, je to snadné k pochopení.*

Koučovaný: *Nevím, nevidím to růžově.*

Rozhovor 2

Koučovaný: *Ten nový projekt mi stále nic neříká.*

Kouč: *Můžeme se na to společně podívat.*

Koučovaný: *Když ono to všechno zní tak nesrozumitelně.*

Kouč: *Vytvořte si podrobnější obraz o věci, snadněji to pochopíte.*

Koučovaný: *Nevím, něco mi říká, že to nepůjde.*

Řešení souvisí s modalitou smyslového vnímání. Koučovaný v prvním rozhovoru používá slova související se zrakem: *nevidím, nejasné, nevidím to růžově*. V přepisu druhého rozhovoru je zvukový kanál. Jde o slova: *neříká, zní, nesrozumitelně, říká*. A jak je to s koučem? V obou případech se se koučovaným minul, odpovídal v jiném kanálu. Koučovanému, jenž do věci *neviděl*, navrhoval kouč, aby si o věci *promluvili*. Zpráva pro podvědomí koučovaného zněla: „*Ty chceš věc pochopit ve zrakovém kanálu? Ale já ti nabízím pomoc ve sluchovém.*“ Ve druhém případě si koučovaný vlastně stěžuje na *nedoslýchavost* a kouč mu *předepisuje brýle*.

(podle Kupky, 2006)